

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени М.В. ЛОМОНОСОВА  
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ  
КАФЕДРА ОБЩЕЙ ТЕОРИИ СЛОВЕСНОСТИ

---

На правах рукописи

КАРКИЩЕНКО Елизавета Александровна

**ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ:  
ДИСКУРСНЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ  
И РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В КОММУНИКАТИВНОМ  
ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ**

10.02.19 – Теория языка

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Научный руководитель:

д.ф.н., профессор В.В. КРАСНЫХ

Москва 2013

---

## СОДЕРЖАНИЕ

---

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4</b>
<b>ГЛАВА I. ГЕНДЕР В ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....</b>	<b>14</b>
1.1. К определению понятия «гендер» .....	14
1.2. Асимметричность гендерологии и феминологии .....	19
1.3. Гендер в психологии.....	21
1.4. Понятие гендера в лингвистике.....	32
1.5. Стереотип социальный и гендерный: трактовки в гуманитарных науках.....	51
1.6. Выводы.....	63
<b>ГЛАВА II. ДИСКУРСНЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ     ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ДЕТСКОМ И     ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ .....</b>	<b>66</b>
2.1. Гендерные архетипы в литературе для детей .....	66
2.2. Коммуникация в школе как инструмент формирования гендерных стереотипов.....	78
2.3. Гендерные стереотипы в популярной психологической литературе для подростков .....	92
2.3.1. Стилистические особенности исследуемых текстов.....	98
2.3.2. Базовые метафоры в текстах энциклопедий .....	109
2.3.3. Тематические сходства и различия энциклопедий.....	115
2.3.4. Дискурс-анализ глав, посвященных взаимоотношениям .....	124
2.4. Выводы .....	134

<b>ГЛАВА III. ДИСКУРСНЫЕ СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПРЕДПОДРОСТКОВОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ .....</b>	<b>138</b>
3.1. Подростки о гендере: анализ письменных ответов .....	138
3.1.1. Ответы девочек: стилистический аспект .....	142
3.1.2. Ответы мальчиков: стилистический аспект .....	151
3.1.3. «Мужские» и «женские» профессии.....	157
3.2. Подростковый аккаунт в социальной сети как дискурсный способ репрезентации гендерных стереотипов .....	165
3.2.1. Аватар как текст .....	179
3.2.2. Антропоним: техники словотворчества .....	186
3.2.3. Возраст: фальсификация и соответствие .....	191
3.2.4. Статусы социальных взаимоотношений .....	193
3.2.5. Образование как элемент самопрезентации.....	199
3.2.6. Формирование списка интересов .....	201
3.3. Выводы .....	204
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>208</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>	<b>221</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....</b>	<b>239</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....</b>	<b>242</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....</b>	<b>252</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....</b>	<b>254</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....</b>	<b>255</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....</b>	<b>261</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....</b>	<b>271</b>

---

## ВВЕДЕНИЕ

---

Возникновение понятия «гендер» в науке обусловило появление нового интегративного научного направления, нацеленного на исследование не биологического, но социального пола. Ввиду специфики основного предмета своего изучения – закономерности репрезентации гендера [Чумаков 2010: 8], – гендерология неразрывно связана с комплексом других наук и областей научного знания, признающих антропоцентризм доминантой своих актуальных исследовательских парадигм, так как именно пол является одной из ключевых индивидуальных характеристик, которые неизбежно оказываются в поле внимания таких научных подходов [Хакимова 2004: 74]. Настоящее исследование также необходимо требует рассмотрения гендера через призму не одной лишь лингвистики – важным условием для получения точных и обоснованных выводов является обращение к методам и данным психологии, социологии, культурологии.

Разграничение физиологических и поведенческих половых признаков привело к развитию новых теорий о степени воздействия социума на складывание личности, следствием которых стало стремление к детальному анализу гендерных стереотипов, навязываемых индивиду обществом. Однако следует отметить, что в большинстве современных научных работ практически не учитывается возрастная специфика аудитории, в сознании которой оформляются данные стереотипы. При этом важно уделить особое внимание детскому и подростковому периоду развития личности, когда существующие в культуре и транслируемые посредством различных каналов – в первую очередь, посредством языка – стереотипы гендерного поведения сознательно и бессознательно впитываются индивидом, обуславливая его мировосприятие, определяя и нередко ограничивая путь и возможности его развития жесткими рамками, в которые

вписано нигде не зафиксированное, но пропагандируемое понятие нормы коммуникативного и в том числе – собственно речевого гендерного поведения.

**Актуальность** настоящего исследования обуславливается важностью определения, изучения и описания дискурсных способов формирования гендерных стереотипов, которые бессознательно и/или осознанно закладываются в мировосприятие подростка посредством восприятия им текстов художественной и научно-популярной литературы, воздействия со стороны средств массовой информации и непосредственной коммуникации в социуме, а также необходимостью фиксации и подробного описания языковых способов последующей репрезентации подростками данных гендерных стереотипов.

Базовые представления о гендерной дифференциации, сформированные в сознании ребенка во многом через восприятие традиционных фольклорных текстов, демонстрирующих культурно одобренные образцы гендерного поведения, закрепляются впоследствии благодаря поддержке со стороны школы как основного агента социализации, ввиду того, что современная школа функционирует в условиях консервативных принципов полоролевой педагогики и даже на коммуникативном уровне – посредством общения внутри иерархичной структуры «учитель – ученик» – пропагандирует гендерные стереотипы, содержание которых по природе своей глубоко архаично.

Место одного из центральных элементов нашего исследования отведено гендерно дифференцированной, ориентированной на конкретную возрастную, а именно – подростковую аудиторию, психологической литературе, которая до настоящего времени незаслуженно была практически обделена вниманием гендерных лингвистов, несмотря на долгий срок ее существования и активный рост читательского интереса. Мы полагаем, однако, что данный тип литературы может быть обоснованно рассмотрен как один из наиболее существенных каналов трансляции гендерных стереотипов, так как он не только ориентирован на потребителей определенного пола, но и является наиболее актуальным отражением стереотипов, бытующих в обществе на конкретном этапе его развития.

Уже в своих названиях книги подобного рода претендуют на то, чтобы быть сводом априорных научных и бытовых знаний, овладение которыми необходимо любому мальчику/девочке для успешной дальнейшей социализации и самореализации, например: «Все, что должны знать мальчишки» (Вакса 2000), «Книга-подарок для супермальчиков» (Белов 2000), «Секреты для девочек» (Иванова 1999), «Новая энциклопедия для девочек» (Клечковская 2005).

Актуальность данного исследования также обусловлена возросшей потребностью лингвистов, культурологов, психологов, педагогов в освоении механизмов, предоставляемых интернет-пространством для самопрезентации личности, а также в адекватном и детальном определении той роли, которую сегодня играет виртуальный мир в жизни подростка, предоставляя ему вариант альтернативной реальности, в которой он реализует свои явные и скрытые представления и желания в сфере межгендерных отношений и гендерного самоопределения. Самопрезентация в социальной сети является для современного подростка одним из наиболее важных атрибутов языкового оформления и подтверждения самобытности собственного Я. Ввиду того, что данные процессы относятся к реалиям динамично меняющейся современной действительности, очевидны не только необходимость их глубокого лингвистического, социолингвистического и психологического осмысления, но и наличие лакуны в их научном описании, которую частично призвано заполнить настоящее исследование, направленное на дискурс-анализ и контент-анализ аккаунтов в социальных сетях, стремительно вытеснивших блоги с позиции наиболее популярных среди подростков площадок для виртуального самовыражения.

**Целью** теоретико-эмпирического исследования является анализ содержания и способов языкового конструирования гендерных стереотипов в популярной психологической литературе для подростков и сопоставление их с идеальными образами маскулинного и фемининного поведения, представленными в фольклорных текстах для детей; определение базовых гендерных установок учителей через анализ языковых средств их выражения и степень их влияния на

формирование гендерных стереотипов в сознании ребенка, а также анализ дискурсных способов репрезентации подростками описанных гендерных стереотипов в их аккаунтах в социальных сетях.

Основные **задачи** теоретико-эмпирического исследования:

1. Описать современные научные подходы к понятию «гендер» и пониманию гендерных стереотипов, рассмотреть степень и особенности влияния категории «гендер» на речевую деятельность индивида.

2. Описать на основе результатов существующих лингвокультурологических исследований литературы для детей набор архетипы мужественности и женственности, отражающие специфику русской культуры в гендерном аспекте.

3. Провести пилотажный опрос среди учителей начальной школы и студентов выпускных курсов педагогических вузов с целью выявления и описания их осознанных и бессознательно реализуемых на языковом уровне гендерных установок.

4. Провести комплексный лингвистический анализ текстов энциклопедий для мальчиков и девочек с целью выявления ключевых языковых механизмов воздействия на аудиторию определенного гендера и описания стереотипов гендерного поведения, транслируемых в текстах подобного рода.

5. Провести социолингвистический опрос среди детей предпододросткового и подросткового возраста с целью выявления их осознанных гендерных представлений и стереотипов и подтверждения значимости роли социальных сетей в их повседневной жизни.

6. Осуществить дискурс-анализ 100 подростковых аккаунтов в социальной сети «ВКонтакте», отобранных методом целевой выборки, и зафиксировать присутствие и типы различий в методах конструирования виртуальной личности и стратегиях виртуального коммуникативного поведения представителей разных гендеров.

**Объект исследования** – гендерные стереотипы, бытующие в русской культуре и транслируемые посредством статичных текстов и живой коммуникации.

**Предмет исследования** – дискурсные способы формирования и репрезентации гендерных стереотипов в подростковом возрасте.

**Материал исследования:**

– тексты 5 непереводных энциклопедий для мальчиков и 5 непереводных энциклопедий для девочек, изданных в промежутки с 1996 по 2006 год тиражом не менее 10000 экз.: «Все, что должны знать мальчишки» (О. Вакса, М.: 2000); «Книга-подарок для супермальчиков» (Н.В. Белов, М.: 2000); «Энциклопедия для мальчиков» (М.В. Бенькова, Спб.: 1996); «Новая энциклопедия для мальчиков» (Л.А. Сурженко, М.: 2006); «Современная энциклопедия для мальчиков» (В.В. Петров, Мн.: 1998); «Для вас, девочки: энциклопедия» (И.Г. Дёмина, М.: 2006); «Практическая психология для девчонок, или как относиться к себе и мальчикам» (А. Найк, М.: 1998); «Новая энциклопедия для девочек» (Л.С. Клечковская, М.: 2005); «Секреты для девочек» (В. Иванова, М.: 1999); «Современная энциклопедия для девочек» (М.М. Волчѣк, Мн.: 1998);

– 100 аккаунтов пользователей российской социальной сети «ВКонтакте» ([www.vk.com](http://www.vk.com)) обоих полов в возрасте от 11 до 18 лет;

– результаты письменного опроса учителей начальной школы, студентов педагогических вузов (40 анкет);

– результаты письменных опросов школьников обоих полов (50 анкет – на завершающем этапе выявления и описания существующих в обществе гендерных стереотипов; 120 анкет – на начальном этапе исследования аккаунтов в социальных сетях).

**Методы исследования:** комплексный лингвистический анализ текста, контент-анализ, дискурс-анализ, интертекстуальный анализ, статистический анализ, анкетирование, целевая выборка, локальная интерпретация текста, метод корреляционного анализа данных.

### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. В книгах, ориентированных на аудиторию разных гендеров, присутствуют существенные различия в языковой стратегии подачи материала – на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях, а также в использовании базовых метафор и сценариев. В книгах, ориентированных на женскую аудиторию, значительно чаще встречаются приемы языкового гендерного давления, способствующие формированию у девочек чувства собственной неполноценности, а освещаемые в книгах темы не аналогичны, что продиктовано стереотипом о типичных мужских и женских интересах.

2. Лингвистическая экспликация концептов «мужественность» и «женственность» в книгах, ориентированных на аудиторию разных полов, неравнозначна: образы идеального маскулинного и фемининного поведения, постулируемые в гендерно дифференцированных книгах, конфликтуют друг с другом, следствием чего могут стать проблемы в построении межличностных отношений, связанные с недостижимостью идеала. Образ идеального мужчины, описанный в книгах для девочек, включает в себя качества, не аналогичные тем, которые призывают развивать в себе книги для мальчиков, а образ идеальной женщины в последних отсутствует вообще.

3. Дискурсные средства, используемые подростками при создании аккаунта в социальной сети, конструируют виртуальную идентичность, отображающую скрытые представления пользователя о нормативном гендерном поведении – в частности, коммуникативном. Активация множественных языковых и паралингвистических механизмов – в частности, использование графодеривации, креолизированных текстов, литуративов, эмодиконов – дает основания считать аккаунт сегодня одним из основных способов гендерной самопрезентации подростка.

4. Дискурсные средства формирования гендерных стереотипов у подростковой аудитории идентичны дискурсным средствам их последующей репрезентации самими подростками, а древнейшие культурные представления о положительном и отрицательном гендерном поведении в русской культуре до сих пор не утратили

значимости и не претерпели существенных изменений, невзирая на влияние феминистических идей, концепций, направленных на утверждение равенства полов, и широкую внешнюю пропаганду унификации гендерных ролей.

**Гипотеза исследования** заключается в том, что дискурсные способы формирования гендерных стереотипов у лиц подросткового возраста, обнаруживаемые как в гендерно дифференцированной научно-популярной литературе, так и в коммуникативном поведении учителей, не только соотносимы, но и идентичны дискурсным способам их репрезентации самими подростками осознанно – в виде ответов на конкретные вопросы анкеты – и неосознанно – в вербальном и невербальном конструировании собственной коммуникативной виртуальной личности как альтернативного идеального воплощения. С содержательной же точки зрения архетипические образы идеального маскулинного и фемининного поведения, декларируемые, в первую очередь, в фольклорных текстах, читаемых детьми, находят свое подтверждение, отражение и подкрепление на всех последующих этапах формирования гендерных представлений подростка и, как следствие, в их репрезентации самими подростками.

**Научная новизна исследования** определяется тем, что в нем впервые был осуществлен комплексный лингвистический анализ текстов, относящихся к популярной психологической литературе, с целью выявления и системного описания языковых средств формирования гендерных стереотипов у подростков; впервые представлены принципы лингвистического воздействия на аудиторию каждого из полов, применяемые в проанализированных изданиях; был проведен первый в своем роде комплексный опрос учителей с целью выявления и описания вербальных средств, которые отражают гендерные установки учителей, проявляющиеся в их коммуникативном поведении, и используются ими при общении с детьми; впервые был проведен социолингвистический опрос подростков с целью выявления их осознанных и подсознательных гендерных представлений, реализуемых посредством активизации определенных языковых механизмов, а также впервые была описана стратегия коммуникативного

поведения личности в виртуальном пространстве с точки зрения ее гендерной принадлежности.

**Теоретическая значимость работы** заключается в формировании методологической основы для лингвистического анализа гендерно дифференцированных средств массовой коммуникации, разработке и апробировании оригинальной методики анализа подростковых аккаунтов в социальных сетях с точки зрения гендерного подхода в лингвистике. В работе описываются дискурсные способы формирования и репрезентации современных гендерных стереотипов, внушаемых ребенку на всем пути его взросления посредством как фиксированных текстов, так и живой коммуникации, а также с позиции контент-анализа рассматривается трансформация культурных представлений о роли мужчины и женщины в диахронии – от фольклорного архетипа до современного интернет-дискурса.

**Практическая значимость работы** заключается в возможности использования полученных теоретических и эмпирических данных в разработке теоретических курсов, связанных с гендерной проблематикой; описанные в работе языковые стратегии воздействия на аудиторию определенного пола могут быть полезны в журналистике, найти свое применение в формировании учебных материалов курсов, программ и методик, требующих учета гендерного аспекта при донесении информации адресату. Разработанная методика дискурс-анализа аккаунтов в социальных сетях может быть полезна не только лингвистам и гендерологам, но и психологам, социальным педагогам, родителям, так как открывает возможности этически допустимого соприкосновения с внутренним миром подростка, его скрытыми фобиями и желаниями, которые первоначально реализуются им в виртуальном пространстве с помощью языковых и паралингвистических механизмов, понимание принципов действия которых означает возможность предотвратить их потенциально опасные последствия.

**Апробация результатов работы.** Основные положения и выводы диссертационного исследования были изложены в докладах на Межрегиональной

научной конференции молодых ученых «Культура и общество» (Ростов, январь 2011), конференции «Культурные идентичности: практики, символы, техники» (Москва, апрель 2011), конференции «Полифония Большого Города» (Москва, декабрь 2011), Ломоносовских чтениях (апрель 2009, 2010, 2012), Международной научно-практической конференции «Наука сегодня: теоретические аспекты и практика применения» (Тамбов, октябрь 2011), III Международной научно-практической конференции «Теория и практика гендерных исследований в мировой науке» (Пенза, май 2012). Основные положения диссертации отражены в 9 публикациях.

**Структура и объем диссертации.** Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, списка источников языкового материала и приложений. Список использованной литературы включает в себя 175 наименований на русском, английском и французском языках. Список источников языкового материала насчитывает 129 наименований. Объем основного текста диссертации составляет 220 страниц.

Во Введении обосновывается актуальность выбранного направления исследования, излагаются основные цели, задачи, методы, его теоретическая и практическая значимость, раскрывается новизна диссертации, формулируются положения, выносимые на защиту.

Первая глава «**Гендер в гуманитарных исследованиях**» описывает основные современные подходы к изучению феноменов пола и гендера в психологии, лингвистике, социологии и существующие трактовки понятия гендерного стереотипа.

Во второй главе «**Дискурсные средства формирования гендерных стереотипов в детском и подростковом возрасте**» описываются результаты существующих лингвокультурологических исследований художественных текстов для детей, включающие в себя развернутое определение архетипов гендерного поведения, традиционных для русской культуры, описывается проведенное исследование среди учителей начальной школы и студентов выпускных ку-

рсов педагогических вузов, проводится подробный лингвистический анализ популярной психологической литературы для подростков, и, как следствие, формулируются и описываются гендерные стереотипы, существующие в современном обществе и их трансформация в диахронии.

Третья глава **«Дискурсные способы репрезентации гендерных стереотипов подростками»** описывает результаты исследования, проведенного среди подростков с целью выявить функционирующие в их сознании гендерные стереотипы, а также объясняет принципы и результаты дискурс-анализа подростковых аккаунтов в социальной сети «ВКонтакте» с точки зрения гендерного подхода в лингвистике.

В Заключении подводятся итоги проведенного исследования и намечаются перспективы дальнейших научных разработок в области изучения гендерных стереотипов в современной действительности.

# ГЛАВА I

---

## ГЕНДЕР В ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

---

### 1.1. К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ГЕНДЕР»

Человеческая личность и особенности ее включения в социум являются предметом исследования таких наук, как философия, общая и социальная психология, социология, педагогика, психолингвистика и многих других.

Важнейшим аспектом развития личности выступает формирование психологического пола. Начиная с 70-х годов XX века, в исследованиях, посвященных изучению мужчин и женщин, принято разделять понятия «пол» и «гендер» – в зарубежной психологической литературе также существуют два эти термина: “sex” и “gender”. Первое понятие имеет физиологическую направленность, акцентируя внимание на первичных половых признаках человека. Как правило, этот термин связывается с определенными биологическими критериями, принятыми в обществе для разделения индивидов на мужчин и женщин [Зиммерман, Уэст 1997]. В качестве вышеупомянутых критериев часто выступают генетические, гормональные и морфологические особенности индивида. Однако анализ биологического пола точки зрения этих трех показателей допускает предположение о существовании более чем двух полов – в данном случае речь идет о введении категории «третий пол» [Белкин 2000]. Так, в медицине существует термин «гермафродиты» для обозначения людей с врожденным неопределенным и/или двойственным состоянием репродуктивной системы, а в современных гендерных исследованиях в последнее время активно функционирует термин «интерсексуалы» (от англ. *intersexual person*), который называет людей, идентифицирующих самих себя как «гермафродитов с социальными ус-

тановками» [Turner 1999: 457]. Следовательно, с точки зрения биологии пол является сложным, комплексным феноменом. Однако в современных гуманитарных науках интерес вызывает, в первую очередь, то значение, которое придает-ся обществом половой принадлежности индивида, и многие феномены, которые ранее объяснялись биологическими особенностями функционирования орга-низма, оказались не только тесно связанными, но часто и обусловленными культурным контекстом [Малышева 2008: 11].

Итак, именно для разграничения природных и социальных влияний и проявлений в науке появился термин «гендер» (gender), несущий в себе понятие психологического и социального воспитания индивида в соответствии с его по-ловой идентификацией. Впервые этот термин был использован в 1955 году Джоном Манном, которому потребовалось отграничить общеполовые свойства – пол как фенотип – от сексуально-эротических [Пушкарева 2007: 161]. Пона-чалу этот термин использовался в теориях феминизма – так, одной из первых научное понимание гендера представила Гейл Рубин в своей работе «Обмен женщинами: заметки по политэкономии пола» [Рубин 1975]. Однако впослед-ствии этот термин получил более общее и широкое значение.

Нужно отметить, что введение термина «гендер» стало революционным для всех наук о человеке, поскольку заполняло лагуну обоснования наличия социальных детерминант процессов, на первый взгляд, кажущихся биологиче-скими. Но вместе с тем, часто появляющееся определение гендера как социо-культурного коррелята пола часто приводило к концептуальной, а как следст-вие, и терминологической путанице [Малышева 2008: 13]. Так, поскольку пол (sex) является биологической категорией, социальные психологи часто ссылаю-тся на биологически основанные гендерные различия как на «половые разли-чия», а следовательно, особой проблемой для исследователей стало разведение понятий «гендер» и «половая роль» [Хоф 1999], ввиду того, что оба они гово-рят о социальной природе особенностей, считающихся присущими мужчинам и женщинам и свидетельствующих об успешном прохождении процесса социали-

зации. Однако на сегодняшний день можно привести четкое определение понятия гендер, существующее в современной психологии, – это «совокупность телесных, физиологических, поведенческих и социальных признаков, на основании которых индивида считают мальчиком/девочкой или девочкой/женщиной...» [Справочник 2005: 193]. Понятие описывает связываемые с полом особенности поведения в категориях маскулинности и фемининности, оценивающих прежде всего систему половых ролей/идентичностей. Гендер отражается в каждом действии человека, его трудно сменить и от него невозможно отказаться [Здравомыслова, Темкина 1998]. При этом необходимо понимать, что если маскулинность и фемининность рассматривать как две независимые социально приобретаемые величины, то у каждого индивида есть право выбора обоих параметров. Так, явление высоких показателей маскулинности у женщин называется **половой андрогинией**. При этом считается, что в современном обществе андрогинное поведение дает женщинам множество преимуществ [Коатс 2005: 119]. Понятие же половой роли включает в себя представление о поведенческих характеристиках и приемах, действующих не постоянно, то есть, в определенных случаях допускающих отказ от них, отхождение на второй план. Так, половая роль – это нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого представителя определенного пола, тогда как гендер – это деятельность по созданию подобных образцов [Малышева 2008: 11].

Научное обоснование категории гендера происходило в западной, прежде всего американской науке на стыке таких наук, как социология, культурная антропология (этнография), философия, история, филология, лингвистика, культурология и было тесно сопряжено с трансформациями постиндустриального общества. Необходимо оговориться здесь, что, ввиду того, что эта категория была впервые сконструирована западными феминистскими теоретиками для анализа и отражения определенных отношений в западных же культурах, она не может быть рассмотрена как универсальная реальность для всех культур и исследователи гендера в других странах должны неотделимо учитывать кон-

текст той культуры, которая является предметом изучения. Социальными же предпосылками категориального обоснования гендера можно считать следующие факты:

- в сфере производственных отношений происходит постепенное и все ускоряющееся нивелирование традиционной системы гендерного разделения труда. Ведущей, динамической силой этого процесса являются женщины, которые быстро осваивают мужские профессии, уравниваются с мужчинами по уровню образования;

- в политической сфере заметно меняются гендерные отношения власти: женщины получают возможность влиять на политику или непосредственно принимать участие в ней;

- эволюционируют семейно-брачные отношения. Стираются традиционные роли мужчины и женщины в семье. Возникает проблема совмещения социальных ролей, проблемы формирования идентичности детей и взрослых;

- изменения в структуре гендерных ролей преломляются в нивелировании (стирании различий) социокультурных стереотипов маскулинности и фемининности;

- в постиндустриальном обществе меняется репрезентация мужской и женской сексуальности;

- характерной чертой современного общества является все более активная деятельность женщин в социальной, экономической, политической и других областях – происходит феминизация современного общества.

Все вышесказанное привело к тому, что на сегодняшний день, несмотря на все сложности, существующие в понимании термина «гендер», этот конструкт можно считать основополагающей научной категорией анализа социальной реальности, и изучение гендерных проблем обеспечивает комплексный подход к анализу социальных отношений, актуальных на сегодняшний день и имеющих место быть в любой культурно обусловленной сфере, где присутствуют его представители [Малышева 2008: 16].

На сегодняшний день существует три основных подхода к пониманию гендера, которые подробно описаны в работе О.А. Ворониной:

**1. Гендер как социальная конструкция.** Это представление отражено в теории социального конструирования гендера, и в рамках подобного подхода он понимается как особая деятельность по организации ситуативного поведения [Зиммерман, Уэст 1997]. Представители подобного подхода изучают организованную модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемую основными институтами общества.

**2. Гендер как стратификационная категория.** Такое понимание отражает изучение иерархии социальных отношений между мужчинами и женщинами и их ролей в обществе и особенно распространено в социологических работах [Гидденс 1999, Силласте 1994]. В подобных исследованиях гендер выступает как одна из категорий, на основе которой выстраиваются иерархические отношения в социуме. В рамках этого направления выделяются две альтернативные гипотезы: гендер как стратификационная категория (женщины – подавляемый класс, а мужчины – угнетающий) и гендер как вспомогательная категория (каждая классовая, этническая, возрастная группа имеет свои собственные представления и реализации гендерных отношений) [Фрерихс 2002].

**3. Гендер как культурная метафора.** Это понимание отражает символический, или собственно культурный, аспект в анализе проблемы пола и особенно активно используется в культурологических исследованиях. Данное понимание берет за основу укоренившиеся как в западной, так и в восточной культуре представления о мужском и женском, существующих на онтологическом и гносеологическом уровнях как элементы культурно-символических рядов: мужское – рациональное – духовное – божественное – (...) – культурное и женское – чувственное – телесное – греховное – (...) – природное [Воронина 2000]. В связи с этим многие не связанные напрямую с полом феномены и понятия (такие, как культура, природа, божественное, земное и т. д.) отождествляются

через существующий культурно-символический ряд с «мужским» и «женским» и создают иерархию уже для этих внеполовых пар понятий.

Все три подхода имеют свое серьезное научное обоснование, но в данной работе мы будем придерживаться определения И.С. Клециной, которая понимает гендер как «специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведения женщин и мужчин, их взаимоотношения между собой. Таким образом, гендер относится не просто к мужчинам или женщинам, а к отношениям между ними и к способу социального конструирования этих отношений, то есть к тому, как само общество выстраивает эти отношения и взаимодействие полов в социуме» [Клецина 2004: 71]. Подобный подход представляется нам наиболее адекватным современной ситуации и актуальным для непосредственного рассмотрения проблематики данной работы. И следующим необходимым ее этапом является переход к трактовке понятия «гендер» в рамках теории социального конструирования и к определению принципов и значимости гендерных исследований в современных гуманитарных науках.

## **1.2. АСИММЕТРИЧНОСТЬ ГЕНДЕРОЛОГИИ И ФЕМИНОЛОГИИ**

Понятие «гендер» является общим, центральным и ключевым в гендерологии и феминологии.

Хронологически феминология сформировалась раньше, чем гендерология, которая появилась как следствие интенсивных гендерных исследований в рамках предметных областей различных наук в последней трети XX в. Следовательно, гендерологию можно считать преемницей феминологии.

Одно из первых определений гендера возникло в связи с феминистским анализом современного общества и критикой дискриминационного положения женщин. Гендер как инновационный научный и философский дискурс впервые

сформировался в США, где гендерные исследования получили статус официальной учебной и научной дисциплины.

Гендерология начала свое формирование за рубежом с 1980-х гг., в России – с 1990-х гг. на базе гендерных исследований в рамках предметных областей различных наук.

В отличие от феминологии, занимающейся исключительно проблемами женщин, гендерология (от англ. gender – род и греч. logos – учение) охватывает проблемы обоих полов, индивидов с различной гендерной и сексуальной идентичностью. Объект гендерологии – закономерности социального конструирования пола. Предмет гендерологии – закономерности репрезентации социальных особенностей пола (гендер).

Каждый человек есть продукт сложного взаимодействия наследственности и среды. В течение всей жизни, а особенно в период взросления, обретения личностных характеристик, идет процесс полоролевой социализации, освоения определенных моделей поведения. Доминантная проблема гендерологии заключается в том, что понимается под нормами мужского и женского поведения и каков характер отношений между полами, чем детерминируются это поведение и эти отношения. В различных культурах, в различные эпохи, господствуют свои собственные укоренившиеся твердые представления о том, каким должно быть поведение мужчины и женщины.

Феминология (от латин. femina – женщина) – это наука о положении и роли женщины в обществе. Объект феминологии – закономерности социального положения женщин. Предмет феминологии – социально-политические, экономические, социально-психологические закономерности решения женского вопроса (дискриминация женщин, неравенство полов).

Ключевое отличие гендерологии от феминологии состоит в том, что научный интерес первой направлен на изучение проблем мужского и женского пола в равной степени. Феминология же исходит из того, что культуре присущи гендерная асимметрия, маскулинная доминация и неравенство полов. Таким

образом, феминология, сформировавшаяся на волне женского движения, концентрируется исключительно на проблемах женского пола.

В то время как гендерный подход должен включать постановку и решение андрологических проблем, понимание социальной обусловленности мужского образа, содержания этого образа и социальных ролей мужчины в прошлом и в настоящем, анализ мужской психологии и общественного сознания. Аналогично анализу женских проблем в феминологии, подобный анализ должен составить предмет андрологии. В перспективе можно определить предмет гендерологии как предмет феминологии плюс предмет андрологии.

Целью гендерологии, как и феминологии, является не замена патриархального общества матриархатным, а ликвидация антагонизма полов и обеспечение гармонии мужской и женской половины человечества – в гармонии социального развития.

### **1.3. ГЕНДЕР В ПСИХОЛОГИИ**

В психологических работах можно встретить указания на совершенно разные подходы к изучению пола и гендера. Эти направления исследований, как правило, связывают с определенными периодами в истории науки. Следовательно, выделение различных подходов к изучению гендера в психологии тесно связано с проблемой периодизации гендерных исследований. Мы обратимся к периодизации, предложенной Р. Ашмором:

- 1) изучение половых различий в интеллекте (1894–1936 гг.);
- 2) исследование маскулинности/фемининности как черт личности (1936–1954 гг.);
- 3) анализ полоролевого развития личности (1954–1966 гг.);
- 4) становление новых теорий половой типизации – теории когнитивного развития полоролевой идентичности и теории социального научения полоролевому поведению (1966–1974 гг.);

- 5) концепция андрогинии как полоролевого идеала (1974–1982 гг.);
- б) переход к пониманию пола как социальной категории, то есть к гендерным исследованиям (1982 – по настоящее время) [Ashmore 1990].

Сразу оговоримся, что в отечественной психологии, как уже говорилось выше, изучение пола и, тем более, гендера было представлено достаточно слабо. И лишь с 1990-х гг. начинается становление гендерных исследований в психологии [Клецина 2003].

Начиная с середины XX века, пристальное внимание западных исследователей было обращено к понятию «половой роли» – изучались модели поведения, заданные системой предписаний и ожиданий, которую индивид должен усвоить и соответствовать ей, чтобы его признавали представителем мужского или женского пола [Кон 1998]. Выдвигались различные предположения о причинах усвоения ребенком своей половой роли. В качестве основных психологических теорий формирования полоролевого поведения чаще всего называют психоанализ, теорию социального научения и теорию когнитивного развития [Малышева 2008: 37].

Роль в становлении гендерных исследований, сыгранную работами, которые проводились в рамках вышеуказанных теорий, и их критикой трудно переоценить. Именно благодаря этим концепциям акцент с биологического понимания пола в психологии был перенесен на психологическую и социально и культурно обусловленную интерпретацию проблем. Исследователи, работавшие в рамках этих концепций, продемонстрировали, что социальное окружение и культура оказывают существенное влияние на образ Я, социальные установки, поведение, связанные с полом, указали на важную роль в освоении соответствующего полоролевого поведения ребенком как социального окружения, так и его собственной активности, выражающейся в самостоятельном поиске им соответствующей информации.

В полоролевой теории обосновывается положение мужчин и женщин в обществе и объясняется тот факт, что распределение ролей связано с необхо-

димостью максимально эффективного функционирования общества в целом, поэтому модели поведения мужчин и женщин рассматриваются здесь как взаимодополняющие друг друга. Так, мужскую стратегию можно определить с точки зрения этой теории как стремление к господству и силе, а женскую – как противоположное стремление к интимности, объединению, солидарности с социальным или духовным существом [Малышева 2008].

Кроме того в полоролевом подходе особенно подчеркивалось значение процесса социализации, так как именно в ходе социализации формируется личность, интериоризирующая культурные нормы и ценности, важной составляющей которых являются представления о женственности и мужественности. Так, под процессом формирования гендера в свою очередь принято понимать **гендерную социализацию**, которой дается следующее определение: гендерная (полоролевая) социализация – это процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами [Словарь 2002]. В одном случае мы сталкиваемся с освоением принятых моделей мужского и женского поведения, отношений, норм, ценностей и гендерных стереотипов, а в другом – речь идет о воздействии общества, социальной среды на индивида с целью привития ему определенных правил и стандартов поведения, социально приемлемых для мужчин и женщин [Там же]. В психологии выделяются две фазы полоролевой социализации:

1) адаптивная фаза (внешнее приспособление к существующим гендерным отношениям, нормам и ролям);

2) фаза интериоризации (сущностное усвоение мужских и женских ролей, гендерных отношений и ценностей) [Платонов 1986: 212].

Основными факторами и институтами, способствующими социализации, принято считать влияние социальных контекстов: семьи, сверстников, СМИ и т.п. Исследования выявили, что поведение родителей и учителей в процессе социализации детей дифференцировано по признаку пола [Чекалина 2006, Кар-

кищенко 2012]. Мальчикам предоставляется больше, чем девочкам, возможностей для самостоятельного решения проблем. Для девочек акцент делается на послушании, ответственности и трудолюбии, для мальчиков – на стремлении к достижениям, соревновании и опоре на собственные силы. Если ребенок не делает того, что ожидается от его пола, то его дразнят, высмеивают, укоряют, иногда применяют и физические наказания. Итак, можно сказать, что исполнение половой роли предполагает усвоение и воспроизведение личностью существующих норм, стабилизирующих социальную систему [Мальшева 2008: 39].

Процесс гендерной социализации продолжается в течение всей жизни человека. Не исключена также и **ресоциализация** – то есть смена полоролевых ориентиров и способов поведения и адаптации к окружающему миру в процессе взросления.

В адаптивной фазе особенно ярко проявляется стремление личности усвоить нормы гендерного поведения, принятые в культуре, в которую погружен индивид. Нам представляется важным подчеркнуть, что эти нормы могут варьироваться в зависимости от конкретного общества, его истории, культурных ценностей. Так, в обществе, где женщины менее зависимы экономически, соответственно, менее выражена тенденция воспитания девочек в покорности и послушании.

В концепции З. Фрейда психическое развитие обусловлено органически и не связано напрямую с воспитанием [Фрейд 1989]. Но, согласно всему вышесказанному, гендер – это весь поведенческий комплекс, присущий мужчинам и женщинам. Как уже упоминалось, само понятие «гендер» возникло, когда ученые обнаружили, что биологический пол не обуславливает социальные роли мужчин и женщин. В итоге появилось определение гендера, которое представляется нам наиболее удачным, – это социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии [Чекалина 2006: 12].

**Гендерное самосознание** – это интегральная характеристика человека, включающая в себя гендерные стереотипы, гендерные установки, гендерное поведение, гендерную самооценку и гендерные роли [Ускембаева 2003]. Также гендерное самосознание включает в себя следующие психологические образования:

- осознание своего тела как человека определенного пола;
- осознание себя, своей личности, своего жизненного пути как представителя определенного пола;
- знание гендерных стереотипов (об атрибутах одежды, возможностях, играх, занятиях и т. д.);
- представление о сексуальном поведении;
- осознание своего соответствия гендерным представлениям / стереотипам [Чекалина 2006: 29].

**Основы гендерной идентичности** (базовой структуры социальной идентичности, которая характеризует индивида с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе [Словарь 2002]) закладываются в возрасте от года до семи лет [Здравомыслова, Герасимова, Троян 1998]. Взяв за основу это утверждение, мы сочли необходимым проанализировать труды психологов, посвященные гендерным паттернам в развитии ребенка, для того, чтобы определить степень и способ восприятия детским сознанием гендерных стереотипов и подтвердить гипотезу о существовании различий в физиологическом развитии детей разных полов.

Так, в «Психологии бессознательного» З. Фрейд предположил, что ключевой вехой в развитии ребенка является так называемая фаллическая стадия (3–5 лет), когда происходит рост познавательной деятельности, приводящий к открытию различий между полами, интересу к проблемам взаимоотношений между людьми, в том числе, и к половой их сфере [Фрейд 1989]. Для детей создаются «теории рождения», отсылающие нас к разнообразным «аистам» и «капусте». К началу этого периода относится также и известный «кризис трех лет»,

который был впервые описан Эльзой Келер в монографии «О личности трехлетнего ребенка». Именно в три года ребенок уже стремится принять участие в жизни взрослых и, соответственно, утвердить собственную самостоятельность в своих глазах и мнении окружающих. Здесь появляется знаменитое «Я сам!» в ответ на любую попытку помочь, возникает острый интерес к собственному отражению в зеркале и попытка отождествления со своим отражением, заинтересованность своей внешностью. У девочек возникает интерес к нарядам, а мальчики начинают проявлять озабоченность успешностью своей деятельности [Келер 1980]. Считается, что именно этот возраст становится началом осознанного причисления себя к тому или иному полу, а стало быть, возрастом формирования осмысленного гендера.

Далее, по М.И. Лисиной, ребенок входит в стадию **внеситуативно-личностного общения** (5–7 лет) [Лисина 1997]. Этот возраст реализует потребность во взаимопонимании и сопереживании. Главный мотив общения – установление межличностных отношений с партнером путем вербальных средств. Это возраст особенно обостренного стремления оказаться в коллективе. По словам А.Н. Леонтьева, этот возраст, именуемый им *дошкольным*, является возрастом фактического складывания структуры личности [Леонтьев 2003]. Завершается он очередным кризисом 6–7 лет, рождающим субъективное отношение ребенка к миру. В этот период становится очевидным, что отнесение индивидов к той или иной категории по признаку пола является значимым признаком социальной компетентности. Так, например, Д. Кахилл, описывая опыт дошкольников, приходит к выводу, что смысл самоприписывания пола для ребенка заключается в идентификации себя как социально-компетентного субъекта. Дети, которые могут быть отнесены к мужскому или женскому полу, воспринимаются окружающими как более взрослые, чем малыши, приписывание пола которым еще затруднительно [Здравомыслова 2011]. Поэтому ребенок называет себя соответственно мальчиком или девочкой прежде всего для того, чтобы казаться взрослым в глазах других людей. При этом примерно в этом возрасте де-

ти уже узнают, что признание и использование категоризации по признаку пола – то есть, принятие собственной гендерной идентичности – не зависит от их выбора, а является принудительным [Малышева 2008]. Но необходимость выглядеть социально компетентным приводит к тому, что, вращаясь в социуме, они быстро учатся продуцировать поведенческие дисплеи сущностной маскулинной/фемининной идентичности. Важную роль в этом играют саморегуляция и мониторинг своего поведения и поведения других в отношении следствий гендерной идентификации [Уэст, Зиммерман 1997].

В **когнитивно-генетическом подходе**, разрабатывавшемся Ж. Пиаже и Л.С. Выготским, полоролевое развитие непосредственно связано с Я-концепцией ребенка, с определенной стадией его интеллектуального развития [Выготский 2005, Пиаже 1994]. Р. Бернс определяет понятие Я-концепции как совокупности всех представлений человека о самом себе, сопряженной с их оценкой. При этом Я-концепция определяет поведение индивида в конкретной ситуации, его интерпретацию поведения других и, самое главное, его ожидания от самого себя и того, что должно произойти [Бернс 1986]. На протяжении первых 6–7 лет жизни у детей, на основании тех моделей поведения, которые им предлагаются, формируются собственные гендерные схемы. Если осознание своей половой роли приходит практически сразу же, ребенок усваивает представление о том, что значит быть мужчиной или женщиной, а затем категоризирует себя в качестве мальчика или девочки, то гендерная схема – обусловленное полом поведение – является результатом социализации ребенка, он старается сообразовать свое поведение со своими представлениями о собственной половой роли.

Младший школьный возраст (7–11 лет), согласно утверждениям А.Н. Леонтьева, характеризуется учебной деятельностью как ведущей, развитием познавательной сферы и интеллекта [Леонтьев 2003]. Завершается он кризисом 12 лет, расцениваемым как кризис перестройки отношений со старшими, осознанным вхождением в сферу «взрослости». Именно этот возраст кажется

нам наиболее интересным с точки зрения исследования гендерных паттернов, так как на образы, заложенные в семье, накладывается активное коллективное влияние. Стихийно сложившиеся житейские представления ребенка о мужчине и женщине именно в школе претерпевают существенные изменения. У детей целенаправленно формируют устойчивые представления о принципах взаимоотношений мужчин и женщин, о морально-нравственных качествах людей: их благородстве, гуманности, особенно в отношении к слабым, защите их, о мужской чести и достоинстве, мужественности – для мальчиков, о гордости, стыдливости, скромности и нежности – для девочек. Именно в школе закладываются основы глубокого осознания детьми своей личности как личности мужчины или женщины. Но невозможно исследовать психическое гендерное развитие младших подростков, не изучив прежде паттернов, которые были заложены детям в более раннем возрасте, а кроме того – нельзя пренебречь фактором существования физиологических различий в развитии мальчиков и девочек.

Уже на первых месяцах жизни процессы восприятия и анализа информации мальчиком и девочкой различаются. Существенные различия встречаются уже при анализе врожденных признаков у мужчин и женщин. У мужчин больше полезных и вредных генетических отклонений – так, на 100 глухих девочек приходится 122 глухих мальчика. Отклонения в цветовом зрении, косоглазие, заикание, логопедические проблемы тоже чаще встречаются у мальчиков, чем у девочек. Среди мальчиков больше как умственно отсталых, так и одаренных [Еремеева, Хризман 1998].

А. Гезелл обнаружил, что у мальчиков лучше развита крупная моторика, а у девочек – мелкая [Gesell 1930]. По половому признаку различия наблюдаются также и в области восприятия: до 8 лет острота слуха у мальчиков в среднем выше, чем у девочек, но девочки более чувствительны к шуму. В первых-вторых классах у девочек выше кожная чувствительность, т. е. их больше раздражает телесный дискомфорт, и они более отзывчивы на прикосновение, поглаживание [Еремеева, Хризман 1998].

По мнению психологов и дефектологов (Бабаева, Хризман), у мальчиков медленнее созревает левое полушарие, а у девочек – правое. Подтверждение этому мы находим в том, что левшей больше среди мужчин, чем среди женщин. Л.В. Мищенко утверждает, что более развитое у мальчиков правое полушарие обеспечивает склонность к творчеству, конкретно-образному характеру познавательных процессов, сознательную ориентацию в пространстве, что позволяет мыслить абстрактно, формируя понятия, образы. В связи с этим у большинства мальчиков преобладает эмоциональная сдержанность, взаимоотношения с людьми поверхностные, конкретные. У большинства девочек же, напротив, более развито левое полушарие, обеспечивающее склонность к абстрагированию и обобщению, оперирующее словами, условными знаками и символами, отвечающее за регуляцию речи, письма, логического мышления [Мищенко 2008]. Утомление тоже сказывается неодинаково на работе мозга детей разного пола. Показано, что у мальчиков при этом больше страдают левополушарные процессы (связанные с речевым мышлением, логическими операциями), а у девочек – правополушарные (образное мышление, пространственные отношения, эмоциональное самочувствие) [Бабаева 2007].

В связи с вышеуказанными особенностями различий в развитии мозга, девочки обычно раньше начинают говорить, и все дальнейшее развитие их психики проходит на фоне овладения речью. У мальчиков в том же возрасте процесс освоения окружающего мира происходит еще на наглядно-образном уровне. Это скажется в дальнейшем на особенностях и уровнях развития мышления ребенка: речевого, образного, пространственного, логического или интуитивного [Бабаева 2007]. Девочки раньше входят в фазу начала лепетания, произносят первое слово, обладают большим, чем мальчики, словарным запасом в возрасте 1,5 лет.

Существует мнение, что языковые навыки девочек, как в лексиконе, так и в понимании, выше благодаря более тесной связи с матерями. В ходе эксперимента К. Кларк-Стюарт [Clarke-Stewart 1973] матери девочек проводили больше

времени в одной комнате с дочерьми, устанавливали зрительный контакт, отдавали явное предпочтение использованию социальной речи в общении (включая приветствия, благодарности, извинения и т. д.). По итогам психологических исследований и экспериментов (В.В. Абраменкова и др.) можно сделать вывод, что в любой сфере в дошкольном и младшем школьном возрасте девочки будут идти впереди мальчиков в понимании, вариабельности поведения, умении употреблять сложные конструкции. По всей видимости, это является отражением того, что в раннем возрасте девочки получают больше внимания и вынуждены вступать в активные процессы социальной коммуникации.

Итак, понятие гендера в психологии включает в себя совокупность поведенческих и социальных признаков. Основы гендерной идентичности закладываются в раннем детстве под влиянием социума и стереотипов, наблюдаемых ребенком в поведении взрослых. Определенные правила гендерного поведения и самоощущения воспитываются в детях целенаправленно, так, для мальчиков это такие качества, как решительность, смелость, благородство, а для девочек – гордость, стыдливость, скромность, нежность.

Гендерные отношения пронизывают большинство сфер человеческой деятельности, поэтому изучение гендера – гендерология – носит междисциплинарный характер и предусматривает четкое понимание того, что представляет собой гендерный подход. Гендерный подход основан на идее о том, что важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое придает общество этим различиям. В свою очередь, признание культурной обусловленности пола позволяет, по мнению А.В. Кирилиной, «подойти к феноменам мужественности и женственности не как к неизменной природной данности, а как к динамическим, изменчивым продуктам развития человеческого общества, поддающимся социальному манипулированию и моделированию и подверженным сильнейшему влиянию культурной традиции» [Кирилина 2005: 25], а Е.С. Гриценко определяет в качестве когнитивной основы для понимания динамичных кон-

цептов мужественности и женственности, поддающихся социальному манипулированию, активно используемые кластерные модели, определяющие «репертуар мужественностей и женственностей, имеющийся в распоряжении представителей данного языка и культуры» [Гриценко 2005: 246].

Во второй половине XX века в культурной **антропологии** было предпринято категориальное обоснование гендера. В статье антрополога Г. Рубин «Обмен женщинами: заметки по поводу политической экономии» полов гендер определяется как комплекс соглашений, регулирующих биологический пол как предмет общественной деятельности [Рубин 1975].

В **социологии** же Э. Гидденс определяет понятие гендер следующим образом: пол имеет отношение к физическим, телесным различиям между женщиной и мужчиной, понятие «гендер» затрагивает их психологические, социальные и культурные особенности. Если пол индивида биологически детерминирован, то род (гендер) является культурно и социально заданным [Гидденс 1994].

В социологии так же, как и в психологии, существует достаточно большое количество работ, посвященных различным направлениям анализа социальных отношений мужчин и женщин. В наиболее общем виде здесь можно выделить два подхода к изучению пола и гендера:

1) биодетерминистский, соответствующий классическим социологическим теориям, в которых социальные отношения между мужчинами и женщинами интерпретируются как производные от их биологических особенностей и репродуктивных ролей;

2) конструкционистский, в котором гендерные отношения рассматриваются как социально организованные отношения власти и неравенства [Здравомыслова, Темкина 2001].

И.С. Клецина отмечает, что помимо теории социального конструирования гендера в социологии можно выделить и отдельное направление – социологию

пола, в рамках которого изучались процессы дифференциации мужских и женских ролей в профессиональной и семейной сферах жизни [Клецина 2004].

Э. Оукли в работе «Пол, гендер и общество» (1972) разграничила понятия пол и гендер следующим образом:

- «Пол» (sex) является словом, которое соотнесено с биологическими различиями между мужчиной и женщиной: разница в воспроизводящей функции.

- «Гендер» (gender) предмет культуры: он соотнесён с социальной классификацией на «маскулинное» и «фемининное».

- Постоянство пола должно быть признано, но также должно быть признано разнообразие гендера [Oakley 1972].

Современные социологи определяют гендер как «черты личности и социальные позиции, рассматриваемые членами общества как мужские и женские» [Масионис 2003].

Следовательно, гендер – достигаемый статус, конструируемый психологическими, культурными и социальными средствами, это система межличностного взаимодействия, посредством которого создается, утверждается, подтверждается и воспроизводится представление о мужском и женском как базовых категориях социального порядка.

#### **1.4. ПОНЯТИЕ ГЕНДЕРА В ЛИНГВИСТИКЕ**

Современная лингвистика при изучении гендера основывается не только на лингвистических принципах, но и на общенаучных методах и принципах анализа (Кирилина 1999, 2000, 2005; Гриценко 2005; Горошко 2011), так как «пол человека – одна из важнейших экзистенциальных и общественно значимых характеристик, во многом определяющая социальную, культурную и когнитивную ориентацию личности в мире», а «признание маскулинности и феминности»

нинности концептами позволяет перенести их изучение в область лингвокультурологии и других наук, связанных с исследованием культуры и общества» [Кирилина 2005: 26].

Понятие «гендер» в общепринятом теперь значении пришло в лингвистику несколько позже, чем в другие науки. Термин *gender*, означающий в английском языке грамматическую категорию рода, был в определенный момент заимствован из лингвистического контекста и перенесен в области иных наук. Как уже говорилось ранее, это было необходимо для разграничения понятий биологического пола (*sex*) и социального. Этот термин был предназначен для того, чтобы подчеркнуть значимость социокультурных причин половых различий. Этот же термин позднее вернулся в языкознание, приобретя новое значение, почерпнутое в сфере социальных наук [Там же: 8]. Но, несмотря на это, некоторые исследователи до сих пор предпочитают использование термина «пол» в своих работах, подразумевая под ним именно пол социальный, а не биологический, объясняя свой выбор тем, что термин «гендер» несовершенен из-за существования эквивалентного понятия в лингвистике [Коатс 2005: 34].

Семантика никогда не обходила стороной вопросы пола, поскольку этот семантический компонент входит в состав многих лексических единиц (*мужчина, женщина, брат, сестра*) и категорий частей речи (род). Появление нового термина, характеризующего особенности влияния социокультурных факторов на индивида, потребовало разграничения лингвистических понятий «пол» / «*sex*» и «гендер» / «*gender*».

А.В. Кирилина делает вывод, что гендерный концепт позволяет исследовать более широкий круг вопросов и взглянуть по-новому на феномен пола. И «если категория пола значима для анализа семантики лишь ряда лексических единиц, где пол является компонентом значения, то гендерные исследования в языкознании охватывают значительно более широкий круг вопросов, рассматривая конструирование мужской или женской идентичности. Таким образом, гендер является более широким понятием, для изучения которого необходимо

исследовать значительно большее количество феноменов языка, нежели лишь те его единицы, в семантику которых входит компонент «пол» [Кирилина 2005: 27–28].

Для того чтобы понять, почему введение нового термина оказалось столь необходимым, нужно рассмотреть время и условия возникновения и широкого распространения гендерных исследований в лингвистике. Согласно утверждению А.В. Кирилиной, предпосылкой к зарождению нового взгляда на теорию пола стало формирование на Западе новой философии науки – благодаря идеологии популяризируемого в то время постмодернизма [Кирилина 2005]. Поскольку одним из принципов постмодернистского направления в философии является признание языковой концепции реальности как основной, можно сделать вывод, что для представителей этого философского течения то, что воспринимается индивидом как реальность, на самом деле – социально и лингвистически сконструированный феномен. «Предполагается, что в сознании каждого запечатлена некоторая совокупность текстов, которые и определяют отношение человека к действительности и его поведение и опосредуются дискурсивной практикой» [Там же: 13]. Из этого следует, что лингвистика обретает особую значимость – раз язык служит единственным средством ориентации человека в мире и отражением его сознания. Вследствие этого в зарубежной лингвистике оформляется новое гендерологическое направление, рассматривавшее зафиксированные в языке признаки маскулинности / фемининности и особенности речевого поведения мужчин и женщин.

По А.В. Кирилиной, исторически гендерные исследования прошли в своем развитии три этапа формирования:

1. «Алармистский» этап. Основное внимание уделялось андроцентрическому отклонению в общественных науках, критике возможностей социальной теории, изложенной с мужской точки зрения, акцентировалось внимание на дефектности традиционной патриархатной эпистемиологии.

2. Этап «феминистической концептуализации». Его главной целью была разработка отчетливых ориентиров в феминистской теории и практике. Благодаря Новому женскому движению в США и Германии в языкознании возникло новое направление – **феминистская лингвистика** (ФЛ), главная цель которого заключалась в разоблачении мужского доминирования в общественной жизни. С точки зрения ФЛ, язык фиксирует картину мира с мужской точки зрения, поэтому он не только антропоцентричен, но и **андроцентричен**: то есть язык создает картину мира, основанную на мужской точке зрения, от лица мужского субъекта. Феминистский упрек заключается в том, что все женское с этой точки зрения предстает либо в виде объекта, либо игнорируется вовсе. Значительная часть исследований этого рода проводилась на материале английского и немецкого языков, но большинство признаков, выбранных представителями ФЛ в качестве иллюстрации андроцентризма, вполне применимы и к русскому языку. Так, характерными признаками патриархатности языка ФЛ называет такие особенности, как отождествление понятий «человек» и «мужчина» (в английском, французском, немецком языках они обозначаются одним словом – man, homme, Mann соответственно); производность имен существительных женского рода от мужского, а не наоборот, с частым привнесением в значение дополнительной негативной оценочности; стандарт языкового выбора мужской формы для обозначения лиц любого пола или группы лиц разного пола; неравноценность наименования одних и тех же профессий в мужском и женском варианте (*врач / врачиха, секретарь / секретарша*), при этом наличие только фемининных форм для обозначения непрестижных профессий (*уборщица, техничка*) и только маскулинных – для обозначения профессий с высоким статусом (*государственный муж, мэр, президент*) и некоторые другие. Еще самые ранние исследователи грамматики и риторики рассматривали «правильный», «естественный» порядок элементов во фразе, исходя из превосходства мужского рода над женским («*которые ставят карету впереди лошади, когда говорят: моя мама и мой папа дома, даже не осознавая неправильности своих слов. Хотя так часто случает-*

*ся, но, по крайней мере, в разговоре давайте придерживатья естественного порядка и ставить мужчину перед женщиной, как предписывает этикет», –* этот отрывок из одной из ранних грамматик приводит Дж. Коатс для подтверждения мысли о навязываемой андроцентричности языка [Коатс 2005: 58]).

Исходя из всего вышесказанного, ФЛ настаивает на переосмыслении и видоизменении языковых норм. В это время и возникает понятие гендера как концепта, призванного подчеркнуть социальный характер отношений между полами и исключить биологический детерминизм, наличествующий в понятии *sex*, которое связывает социальную роль и ожидания в отношении поведения индивида с первичными половыми признаками.

Кроме того, ФЛ активно занималась исследованиями особенностей коммуникации в однополых и смешанных группах. В основе этих исследований лежала гипотеза, что, несмотря на зафиксированные в языке андроцентрические стереотипы и представления, речевая тактика мужчин и женщин будет существенно различаться. Некоторые характерные черты женского речевого поведения действительно были установлены, к ним относятся, например, тенденция к отказу от доминантности в разговоре, бóльшие способности слушать собеседника и сосредотачиваться на его проблемах, нежели у мужчин, использование большого количества форм вежливости и смягчения, например, утверждений в форме вопросов. Все эти признаки способствовали возникновению мнения о «дефицитности» женской коммуникации, поскольку предупредительное и вежливое речевое поведение женщин, по мнению ФЛ, только укрепляет сложившиеся в обществе убеждения, что представительницы женского пола слабее и в целом менее компетентны.

3. «Постфеминистский» этап характеризуется эмпирической проверкой идей, высказанных представителями ранней ФЛ, лингвокультурологического и кросскультурного исследования гендера, привлечением к анализу материала большего количества языков и новыми осмыслениями методологических проблем [Кирилина 2005: 14–19].

В настоящее время вопросами гендера и языка занимается, в первую очередь, **социолингвистика** – наука о языке в его социальном контексте [Коатс 2005: 35]. В сфере научных интересов социолингвистов находится, как правило, разговорная речь, т.е. спонтанная речь, реализуемая в неофициальных ситуациях при непосредственном участии говорящих с опорой на прагматические условия общения [Виноградов 2006]. Интерес социолингвистов к вопросам языка и пола возник сравнительно недавно, поскольку ранее исследования велись в основном среди групп, распределенных по уровню образования, этнической и классовой принадлежности, возрасту. Женщины не воспринимались учеными как социальная группа, обладающая собственными правами.

Дж. Коатс в своей работе «Женщины, мужчины и язык» утверждает, что мужчины и женщины представляют собой специфичные социальные группы, характеризующиеся особыми чертами; при этом, так как в современном обществе они стремятся к парным союзам, в большинстве своем, разнополым, они никогда не живут на отдельных территориях и не имеют собственных отличных друг от друга языков [Коатс 2005: 39]. Отношения внутри этих социальных групп и между ними отличаются от стандартных. Так, если в других социальных группах четко осознаются границы между «своим» и «чужим», то мужчины и женщины скорее склонны вести себя доброжелательно с представителями чужой социальной группы.

Социальный психолог Генри Тайфель [Tajfel 1978] разработал теорию внутригрупповых отношений, в которой выделил такой признак группы, как социальный статус. Можно утверждать, что женщины принадлежат к группе с низким социальным статусом, поскольку в современном обществе их оценивают – явно или скрыто – ниже мужчин [Коатс 2005: 40]. По мнению Тайфеля, члены групп могут либо принимать свой низкий статус, либо бороться с ним. В случае попытки женщин отрицать свой статус, одной из наиболее популярных стратегий является стратегия **ассимиляции** – т.е. попытка достичь равенства и перенять ценности большинства (в данном случае, представителей мужской

группы) [Tajfel 1978]. С точки зрения языка Коатс выделяет следующие способы женской ассимиляции с доминирующей (мужской) группой: использование более низкой тональности, самоуверенной, напористой манеры общения, употребление бранной и табуированной лексики, выбор типично мужских тем для общения: политика, экономика, спорт. Однако Коатс видит главный недостаток подобной стратегии в том, что при ее использовании женщине приходится переосмысливать себя с точки зрения мужских ценностей [Коатс 2005: 42].

В той же работе Коатс выделяет два подхода к половым различиям в языке: подход **различий** и подход **доминирования**. В первом случае мужчины и женщины воспринимаются как представители разных, но равноправных субкультур, а во втором женщины рассматриваются как зависимая группа, а мужчины – как доминирующая, и на этой иерархии выстраиваются все предположения о языковых различиях. Дебора Таннен в работе «Ты просто меня не понимаешь» высказывает предположение, что мужчина в этом мире воспринимает себя как индивидуум в иерархическом общественном порядке, и любой разговор для него – это переговоры, в которых люди пытаются завоевать и удержать превосходство, следовательно, жизнь для мужчины – это состязание с целью достижения статуса, и основу в нем составляет независимость. Женщины же, по мнению Таннен, воспринимают себя как индивидуумов в сети отношений, и в этом мире разговоры – это переговоры для установления близости, в которой люди пытаются обрести поддержку. Стало быть, жизнь в восприятии женщин – это общность, где основу составляют близкие отношения. При этом и здесь не исключено понятие борьбы – но для женщин это борьба не за статус, а против возможной изоляции. Из этого следует, что стремление к свободе и независимости – наиболее важная составляющая взаимоотношений для мужчин, тогда как взаимосвязь и взаимозависимость – главное для многих женщин [Таннен 2005: 245–249, 383].

Исследуя взаимосвязь лингвистической вариативности с другими переменными в социальных группах, В. Лабов обнаружил в языке иерархию испо-

льзуемых форм и ввел понятия **престижа** и **стигмы** [Labov 1970]. Престиж закрепляется за лингвистическими формами, обычно применяемыми социальной группой с наиболее высоким социальным статусом. Стигма, наоборот, закрепляется за нелитературными формами. Исследования П. Траджилла на материале использования английского языка носителями-мужчинами и носителями-женщинами показали, что женское произношение более приближено к престижному стандарту, нежели мужское [Trudgill 1972]. Из этого Коатс делает заключение, что женщины в большей мере находятся под влиянием общественно-узаконенных стандартных норм, а мужчины – под влиянием просторечных норм, не признанных обществом. В подтверждение тому Коатс приводит данные эксперимента Дж. Чешир, которая исследовала язык группы шестнадцатилетних подростков и пришла к выводу, что нелитературные формы используются девочками реже, чем мальчиками, что соответствует ожидаемой модели, согласно которой говорящие женского пола предпочитают формы более близкие к стандарту произношения, а говорящие мужского пола постоянно употребляют нестандартные формы [Коатс 2005].

Таким образом, можно сделать вывод, что социальным группам необходимо утвердить свое отличие от других, и язык является одним из способов достижения этой цели, поскольку языковые различия усиливают внутригрупповое единство и в то же время увеличивают дистанцию между группами, способствуя формированию и поддержанию их идентичности [Там же: 120].

Языковые различия могут прослеживаться на уровне грамматики, фонологии, лексики, но базовым понятием для лингвистической гендерологии является понятие **коммуникативной компетенции**, поскольку этот термин позволяет включить в лингвистическое описание социальные и культурные факторы. Впервые этот термин был введен Д. Хаймсом (1972). Коммуникативная компетенция является лингвистически, психологически и методически организованной системой, она индивидуальна и динамична и относится к классу интеллектуальных способностей индивида. Сферой проявления этих способностей явля-

ется деятельностный процесс, необходимым звеном которого выступает речевой компонент (речевая деятельность) [Бастрикова 2004: 42–43].

Гипотеза о том, что мужчины и женщины различаются в плане коммуникативной компетенции, что способно привести к коммуникативным неудачам (недостижению инициатором общения коммуникативной цели, а также отсутствию взаимодействия, взаимопонимания и согласия между участниками общения [Виноградов 2006]), поскольку они склонны понимать друг друга с точки зрения своих собственных стилей, была подтверждена исследованиями Дж. Коатс и Д. Таннен. Обратимся к сделанным ими выводам.

Как уже упоминалось ранее, Таннен утверждает, что для женщин язык общения – это в первую очередь язык взаимопонимания: способ установить контакт и укрепить взаимоотношения. А для мужчин – главным образом, способ сохранить независимость, завоевать и удержать статус в иерархическом социальном порядке. Отсюда следует, что мужчинам проще, чем женщинам использовать слово, чтобы привлечь и удержать внимание. Здесь Таннен вводит термины **контактоустанавливающий разговор** и **разговор-сообщение** как два основных вида разговоров, используемых женщинами и мужчинами соответственно.

Коатс были обнаружены глубокие отличия между диалогами одно- и разнополюх коммуникантов. В стандартном диалоге контроль над темой обычно распределяется равноправно между участниками коммуникации. Это является нормой в беседе между говорящими одного пола, но в смешанной группе мужчины имеют тенденцию доминировать. Добиваться этого они могут различными способами. Один из основных видов нарушений нормы в диалогах – перебивание (*interruptions*). Под перебиванием понимается ситуация, в которой последующий говорящий начинает реплику в то время, когда предыдущий все еще говорит, и при этом место перебивания не может быть адекватно расценено как последнее слово в высказывании [Коатс 2005: 146]. Ссылаясь на исследования К. Вест (1997), Коатс говорит о том, что большинство перебиваний производят-

ся мужчинами, причем в смешанных группах и по отношению к женщине. Женщина же предпочитает следовать тактике молчания, причиной же молчания являются не только перебивания, но и недополучение минимальных ответов (в качестве примеров минимальных ответов Коатс приводит типичные для английского языка *mhm* и *yeah*, для русской культуры такими минимальными ответами будут считаться междометия *ага*, *ммм*, *да* и т.д.). Минимальные ответы являются способом указания на заинтересованность слушателя по отношению к высказыванию говорящего [Коатс 2005: 147]. Такое поведение демонстрирует процесс внимательного восприятия информации. Оно также создает контактоустанавливающий разговор, подчеркивая взаимосвязь и побуждая продолжить беседу. Таннен подчеркивает, что указанные выше сигналы имеют разное значение для мужчин и женщин в границах ситуации «говорящий – аудитория». «Да», сказанное женщинами, значит «Я здесь, я слушаю», в то время как мужчины склонны говорить «да», только когда они согласны с говорящим. Отсюда частые случаи обид и непонимания: когда мужчина начинает обмен информацией, нацеливаясь на разговор-сообщение, он чувствует скуку и разочарованность, если оказывается, что говорит только он, в то время как женщина просто старается его выслушать до конца. Не понимая этого, так как эта речевая стратегия значительно отличается от его собственной, он может прийти к выводу, что его слушательница выбрала пассивное восприятие информации просто потому, что ей нечего сказать. Кроме того, когда мужчина сталкивается с женщиной, которая произносит свои минимальные ответы «да, да, да», а потом оказывается, что она с ним не согласна, он может решить, что она была неискренна или соглашалась, не слушая. А когда женщина разговаривает с мужчиной, который, напротив, не дает ей определенный набор минимальных ответов, она может подумать, что он ее не слушает [Таннен 2005]. Уместно добавить при этом, что при разговоре с женщиной мужчины могут намеренно использовать перебивания и отсутствие минимальных ответов, отрицая тем самым право женщины на управление темой беседы. Интересно, что, как пишет Коатс, изуче-

ние диалогов между взрослыми и детьми обнаруживает аналогичную модель: взрослые злоупотребляют системой, чтобы контролировать тему разговора [Котатс 2005: 148].

Мужчины и женщины в большинстве своем предпочитают разные темы для обсуждения, и принято считать, что «серьезными» считаются такие темы как спорт, экономика, политика, автомобили, т.е. преимущественно «мужские». Мужчины часто перепрыгивают с одной темы на другую, редко говорят о себе, отвечают на откровенность собеседника так, будто к ним обращаются за советом, стремятся доказать, что лучше всего ориентируются в текущих событиях. Они конкурируют за господство в ведении беседы и через какое-то время устанавливают стойкую иерархию, где доминируют некоторые члены, а остальные говорят очень мало [Там же: 209].

А темы, к обсуждению которых более склонны женщины – воспитание детей, личные отношения, – автоматически считаются «тривиальными» как отступающие от нормы. В общении между собой женщины часто могут обсуждать одну и ту же тему в течение получаса или даже больше. Они делятся переживаниями и, по мнению Д. Таннен, стремятся выразить друг другу сочувствие и оказать поддержку путем непосредственного сравнения ситуации собеседника с собственным опытом. Женщины уважительно относятся друг к другу, соблюдают очередность в разговоре и извиняются за то, что много говорят, не поощряют доминирования в группе. Они склонны рассматривать разговор как возможность обсудить проблемы, поделиться опытом. В этом отношении все женские беседы можно классифицировать как терапевтические. Более того, для большинства женщин сам смысл дружбы заключается во встречах и разговорах о том, что происходит в их жизни, иметь подругу для женщины означает, что, по крайней мере, один человек будет понимать и принимать ее такой, какая она есть. Если не с кем поделиться истинными чувствами, она ощущает мучительную изоляцию. Однако нельзя утверждать, что мужчин не волнуют темы личных взаимоотношений. Разница заключается в том, что, по результатам иссле-

дования Таннен, большинство мужчин предпочитает обсуждать свои проблемы с подругами, а не с представителями своего пола [Таннен 2005: 271–276; 300–321].

В отношении разговора в структуре женщина – женщина, как правило, используется понятие «сплетни», которое в любом языке имеет пейоративную коннотацию как противоположное серьезному мужскому разговору [Коатс 2005: 167]. Дж. Коатс видит в этом факте отражение социальных ценностей, согласно которым то, что делают мужчины, значимо и важно, а то, что делают женщины, менее существенно. Из вышесказанного Коатс также делает вывод, что устойчивость существования мифа о женской разговорчивости или болтливости заключается в различных ожиданиях по отношению к мужчинам и женщинам. Мужчины имеют право говорить, их темы стереотипно важны и серьезные, а от женщин ждут молчания. Возможно, поэтому высказывание женщины любой длительности будет воспринято как порицаемая разговорчивость [Коатс 2005: 150–151]. Практически те же особенности проявляются и в детском возрасте. Стереотип женской болтливости не получил подтверждения и здесь: по результатам исследования А. Хаас [Haas 1978], в смешанных группах девочки вовсе не говорят больше мальчиков, а болтливость маленьких девочек может оказаться всего лишь попыткой понравится другим людям либо оказаться последствием более раннего овладения речью. Интересно, что в том же исследовании было получено подтверждение тому, что аналогия «взрослая группа – детская группа» может быть проведена и на уровне тематики разговоров. Оказалось, что в однополой группе девочки, как и женщины, говорят больше о себе, взаимоотношениях и чувствах, а мальчики предпочитают нейтральные темы – такие, как спорт, школа, хобби. В смешанных группах в основном развивались «мальчишеские» темы, а девочки мало принимали участия в разговоре, выбирая стратегию приспособления к мальчикам – лидерам разговора, но много смеялись, при этом нужно отметить, что смех девочек был намного заметнее во время общения с мальчиками, чем между собой.

Обращаясь к вопросу смеха и чувства юмора, Таннен объясняет стереотип, что женщины не рассказывают анекдоты. Действительно, многие женщины менее склонны шутить перед большой аудиторией, особенно в группах, где есть мужчины. Из этого вполне логично вытекает мужской стереотип, что у женщин нет чувства юмора. Таннен приводит результаты исследования фольклориста Кэрол Митчелл (1980), которая изучила рассказывание анекдотов в колледже и обнаружила, что юноши рассказывали анекдоты в основном другим юношам, но они также рассказывали их смешанным группам и девушкам. Девушки же рассказывали большую часть своих анекдотов подругам, меньше – мужчинам и совсем мало – смешанным группам. Кроме того, мужчины более охотно рассказывали анекдоты, когда у них было четыре и более слушателей, а девушки предпочитали компанию, состоящую максимум из трех человек. Из этого Таннен делает вывод, что мужчины, в отличие от женщин, воспринимают анекдот как способ завоевать внимание и, вызвав смех, поставить собеседника в позицию зависимого: «рассказывать смешные истории и смеяться над ними – все это проявления чувства юмора, но совершенно разные виды социальной активности <...> смех других людей дает вам мимолетную власть над ними» [Таннен 2005: 302–308; 348].

На основе описанных выше наблюдений за распределением ролей в смешанных разговорах можно сделать вывод, что перед большой аудиторией в основном выступают мужчины, и вполне вероятно, что женщинам трудно завладеть вниманием окружающих независимо от того, насколько хорошо они умеют выражать свои мысли. По укоренившейся норме большинство людей ожидают увидеть в центре внимания мужчин, а не женщин. При этом часто кажется, что доминирующая роль в разговоре отдается мужчинам по причине их особых знаний, но оказалось, что женщины, обладающие такими же знаниями, просто не имеют особого желания их демонстрировать. Стремясь к гармонии в отношениях, женщины более склонны преуменьшать свою компетентность, нежели показывать ее, тогда как мужчины выбирают ассиметричную стратегию

поведения. Следовательно, различие целей ведет к повышению авторитета мужчины и подрыву авторитета женщины. Необходимо отметить, что даже и высокая компетентность не гарантирует женщинам роли лидера в беседах в смешанных группах. Свидетельство превосходящих знаний со стороны женщины, как правило, вызывает у мужчины чувство обиды, а не уважения. Но, по мнению Таннен, мужскую попытку ниспровержения авторитета женщины можно расценивать как признание равноправия, а не знак дискриминации [Таннен 2005: 335–339].

Остановившись на таком параметре как вежливость (определяемую как удовлетворение желаний других лиц [Коатс 2005: 161]), Коатс фиксирует полученный благодаря исследованию И. Гомм (1981) факт, что мужчины более часто, чем женщины, используют нецензурную лексику, кроме того, и женщины, и мужчины ругаются больше в компаниях своего пола, а использование мужчинами бранных слов резко снижается при общении в смешанных группах [Коатс 2005: 160]. По мнению Коатс, громкие и агрессивные доводы – особенность, свойственная речи мужских групп. Крик, брань, угрозы и оскорбления – составляющие вербальной агрессии мужчин. Женщины же стараются избегать открытого проявления агрессии в речи. Женщины употребляют больше вопросов, чем мужчины, – поскольку используют их как часть стратегии для поддержания разговора. Вопросы – это речевые акты, которые требуют последующего речевого акта – ответа, поэтому употребление вопросов обеспечивает продолжение беседы. Мужчины же воспринимают вопрос как обычный запрос информации. Они не считают себя обязанными соотносить слова с высказываниями собеседника и сосредотачиваются на представлении собственной точки зрения. Женщины же, напротив, опираются на высказывания друг друга, поэтому темы в женской беседе развиваются последовательно. Из этого Коатс делает вывод, что развитие и последовательность являются ключевыми понятиями в любом анализе женского дискурса, но они нерелевантны для понимания мужского общения [Коатс 2005: 210].

Итак, мы можем сделать вывод, что мужчины имеют тенденцию строить свой разговор соревновательно, тогда как женщины склонны к организации сотрудничающего стиля общения [Коатс 2005]. Всеми силами стараясь избежать конфликта, они облачают свои требования в форму предложения. Приказ не выражается открыто, чтобы другим было легче выразить иное намерение, не вызывая конфронтации. Женщины не привыкли подчинять кого-либо своей воле лишь затем, чтобы укрепить доминирующее положение. Это не значит, однако, что женщины вовсе не стремятся добиться своего. Просто они не хотят достигать своей цели ценой конфликта. Поэтому в смешанном общении женщины прикладывают больше усилий, чем мужчины, для поддержания и гладкого протекания беседы. Но все, что они предпринимают, чтобы избежать конфронтации, в итоге приводит к обратному результату в беседе с некоторыми мужчинами, которые воспринимают женский речевой стиль как завуалированный диктат и готовятся к немедленному отпору – в таком случае мужчинам кажется, что ими манипулируют и им угрожает враг, еще более опасный оттого, что отказывается выступить открыто [Таннен 2005]. Результатом этого является то, что мужчины доминируют в беседе [Коатс 2005].

Одним из интереснейших и дискуссионных, с точки зрения Коатс, вопросов является введение У. О'Барр и Б. Аткинсом (1980) на основе трудов Робин Лакофф термина **женский язык** (ЖЯ) – *Women's language*. По мнению ученых, ЖЯ обладает десятью особенностями:

- наличие ограничителей (напр. *Sort of, kind of*);
- наличие сверхвежливых форм (*Would you please*);
- расчлененные вопросы;
- интонационное ударение, эмфатическое *so* – или говорение «курсивом»;
- «пустые» прилагательные (*sweet, charming, adorable*);
- гиперкорректная грамматика и произношение;
- недостаток чувства юмора, например, неумение рассказывать анекдоты;
- прямое цитирование;

- особый лексикон, например, специальные цветовые термины;
- вопросительная интонация в декларативных контекстах.

Но исследования О'Барр и Аткинса, направленные на изучение ЖЯ, привели к следующим заключениям: признаки ЖЯ не только не характерны для всех женщин, но и не ограничиваются только женской речью. Частность указанных выше признаков ЖЯ связана не только (и не столько) с полом говорящего, сколько с его социальным статусом и опытом. На основе сделанных выводов О'Барр и Аткинс дали языковым особенностям, обычно ассоциирующимися с женской речью, новое название – **язык слабых**. В нашем обществе женщины обладают меньшей властью, чем мужчины, поэтому для многих женщин действительно типично использование «языка слабых», но это результат их социального положения, а не пола, поскольку мужчины, обладающие низким социальным статусом, интеллектом или опытом, также могут говорить на этом языке [Коатс 2005].

Многочисленные попытки разграничить мужской и женский язык, учитывая тот факт, что это все же разновидности одного языка, а не две разных структуры, обусловили возникновение понятия **гендерлект**, впервые употребленного Д. Таннен в значении постоянного набора признаков мужской и женской речи [Таннен 2005: 261]. Однако можно утверждать, что «различия в мужской и женской речи не столь значительны и проявляют себя не в любом речевом акте и в целом не свидетельствуют, что пол является определяющим фактором коммуникации», что опровергает первоначальные постулаты ФЛ [Кирилина 2005: 23]. Поэтому Таннен, исходя из мнения, что мужчины и женщины – это представители разных социальных групп, использует понятие «гендерлект» для описания **межкультурной коммуникации** полов [Таннен 2005].

Установив и подтвердив, что мужчины и женщины действительно различаются в способах употребления языка, уместно задаться вопросом, как же приобретаются эти навыки коммуникативной компетенции. Исследования по овладению детьми языком долгое время базировались на вопросах грамматики,

фонологии, синтаксиса и т.д. и лишь недавно пополнились наблюдениями и выводами в области социального поведения. Одного знания правил грамматики недостаточно, чтобы стать компетентным в общении. Ребенок должен научиться правилам уместного ситуативного употребления единиц языка. Иначе говоря, обучение говорению есть обучение тому, как стать полноправным членом определенной культуры, поскольку социальный порядок воспроизводится посредством речи. И ввиду существования общих для всех культур различий женских и мужских ролей уместно предположить, что, когда дети учатся говорить, одна из вещей, которые они познают, – это культурная роль, уготованная каждому из них на основе их биологического пола [Коатс 2005].

Девочки и мальчики учатся отождествлять себя с определенной социальной группой – мужской или женской. Они демонстрируют свою причастность к той или иной группе посредством соответствующего поведения, в том числе и в частности – коммуникативного, предварительно скопированного у знакомых ребенку взрослых представителей мужского или женского пола – следовательно, перед нами процесс создания уже описанной выше гендерной идентичности. Однако отметим, что перформативный взгляд на изучение языка и гендера требует анализа того, как именно гендерные идентичности конструируются в конкретных языковых перформациях, а также анализа «мужских» и «женских» языковых форм как отвлеченных лингвистических ресурсов конструирования гендера, т.к. согласно подобному подходу «язык не индексирует гендерную идентичность, а конструирует ее» [Гриценко 2005: 99].

Рассматривая понятие «гендер» с точки зрения психологии, мы обращались к данным о формальных различиях в скорости и способах развития детей разного пола. В области усвоения и использования речи в этом возрасте тоже доказано присутствие существенных различий.

Гендерные различия в механизмах речи проявляются еще до половой зрелости. Например, исследователь П. Либерман [Lieberman 1967] выявил тот факт, что младенцы еще до начала говорения изменяют высоту тона в зависи-

мости от пола адресата: их средняя основная частота ниже при «разговоре» с отцом, чем с матерью. С возрастом речь девочек и мальчиков тоже становится просодически разной: мальчики используют более быстрый темп, в то время как девочки используют широкий спектр интонационных моделей. А анализ Д. Локала показал, что дети усваивают не только интонацию, принятую в английском языке, но и интонацию, свойственную их полу, – в частности, женщины больше используют восходящий тон, а мужчины – нисходящий и ровный [Local 1983]. Мы можем предположить, что вывод о копировании детьми интонаций взрослых с подсознательным выбором соответствующих своему полу не имеет четкой привязанности только к английскому языку и может в равной степени быть отнесен к представителям любого языка.

Исследование скорости усваивания лексикона, проведенное в США К. Нельсон в 1973 г., показало, что мальчикам в возрасте между 1 и 2 годами нужно в среднем на 4 месяца больше, чем девочкам, чтобы усвоить 50 слов [Nelson 1973].

Исследования природы перебиваний не выявили статистически значимых различий между полами. Однако, как уже было доказано выше на результатах исследования К. Вест (1997), как раз отцы и матери и отличаются по этим параметрам, что дает детям очевидный пример речевого этикета в соответствии с гендером. Результаты исследования Ю. Грейфа [Greif 1979] показали, что отцы перебивают больше, чем матери, и что оба родителя перебивали девочек чаще, чем мальчиков. Если интерпретировать перебивание как попытку контроля над речью, то можно сделать вывод, что отцы больше стремятся к управлению беседой, чем матери, а оба родителя пытаются больше контролировать разговор с дочерьми, чем с сыновьями. Мы вправе заключить, что девочкам в неявном виде дают понять, что их можно чаще перебивать и что у них меньше права на высказывание [Коатс 2005: 183].

Еще один важный параметр – вежливость. Дж. Уолтерс [Walters 1981] наблюдал просьбы тридцати двух двуязычных детей в различных контекстах. Он

не нашел существенных различий в отношении пола говорящего, но пол адресата имел существенную корреляцию с вежливостью выражения просьбы. Когда адресатом была женщина, дети, независимо от пола, были более вежливы. Кроме того, Коатс в своей работе ссылается на исследование, проведенное М. Глисон (1987), которая рассматривала процесс обучения детей формулам вежливости. Оказалось, что, несмотря на общее желание научить ребенка необходимым социальным реакциям, матери сами использовали значительно более вежливую речь, чем отцы. Таким образом, дети видели, что из взрослых именно женщины чаще употребляют эти формулы [Коатс 2005].

По мнению Е.В. Воронко, мальчики значительно чаще используют ослабленный императив. Девочки, напротив, предпочитают формулировать свои требования в виде более мягких конструкций: «Не могли бы мы...», «А не сделать ли нам...» В социальной структуре коллектива мальчиков всегда есть «начальники», которые завоевывают право решающего слова, в группах девочек же роль командира не имеет значения. Их социальная структура, как правило, организована по принципу степени близости (лучшая подруга), нежели по статусу. Девочки используют в речи больше существительных, дополнений, лучше понимают аудиозаписи учителя, у них большие способности к словообразованию, чем у мальчиков [Воронко 2007].

В процессе такого постоянного обучения дети усваивают не только соответствующее своему полу речевое поведение, но также получают знания о наивно-лингвистических воззрениях нашего общества. Язык – это важная часть процесса социализации, и дети в значительной степени посредством употребления языка проходят процесс усвоения культурно-детерминированных половых ролей. Стать мужчиной или женщиной в нашем обществе непоколебимо означает усвоить особенности языка, соответствующие полу говорящего.

Таким образом, в процессе анализа существующих работ по гендерной лингвистике мы убедились в том, что речевые стратегии мужчин и женщин в значительной степени различаются. Женщины используют разговор в качестве

способа установления контакта с собеседником, а мужчины – ради укрепления доминирующего положения. Из этого следует, что частые коммуникативные неудачи в общении между мужчинами и женщинами имеют в корне своем именно эту причину.

Анализ психологических исследований гендера подтвердил присутствие различий в физиологическом развитии мальчиков и девочек, а труды по гендерной лингвистике доказали существование различий не только в скорости освоения языка представителями разных полов, но и в выборе и использовании ими речевых стратегий. Склонность женщин к инициированию контактоустанавливающих разговоров, а мужчин – к доминированию в диалоге полностью соответствует данным психологии о том, что женщины обладают более развитым левым полушарием, отвечающим за речевое мышление, а мужчины – правым, отвечающим за образное мышление и пространственные отношения.

## **1.5. СТЕРЕОТИП СОЦИАЛЬНЫЙ И ГЕНДЕРНЫЙ: ТРАКТОВКИ В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ**

«Язык и человек неразделимы. Язык не существует вне человека, а человек не существует вне языка. Соответственно, человека нельзя изучать вне языка, и язык нельзя изучать вне человека. Язык отражает культуру, созданную человеком, хранит ее для человека и передает ее от человека к человеку, от родителей к детям. Язык – это орудие познания, с помощью которого человек познает мир и культуру. Наконец, язык – это орудие культуры: он формирует человека, определяет его поведение, мировоззрение, образ жизни, менталитет, национальный характер, идеологию. Язык – строгий и неподкупный учитель, он навязывает заложенные в нем идеи, представления, модели культурного восприятия и поведения» [Тер-Минасова 2000: 134]. Данная цитата наилучшим образом описывает степень взаимодействия, взаимозависимости и взаимовлияния языка и культуры и вместе с тем отражает особенности взаимоотношений и

степень влияния этого комплекса на формирование человеческой личности. Язык является не только средством коммуникации, но и отражением окружающего мира и культуры, язык социален. Так, Верещагин отмечает: «Тезис социальности языка следует понимать как диалектическое единство языка и культуры, языка и общества. В любой момент развития культуры обслуживающий ее язык отражает ее полностью и адекватно» [Верещагин 2005: 17]. Язык предлагает уже готовый набор шаблонов и стереотипов для обозначения различных категорий и групп, в том числе, мужчин и женщин, которые формируют у человека, им пользующимся, определенное видение того, как этот мир устроен и каким он должен быть. Так, по утверждению Гумбольдта, «через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем; и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и действенных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия» [Гумбольдт 1985: 349]. По словам М. Ягелло, «язык в большой мере (благодаря своей структуре, игре коннотаций слов, благодаря метафорам) – это зеркало культуры, которое фиксирует все символические проявления, отражает все предрассудки и стереотипы общества» [Yaguello 1992: 8]. Из вышесказанного легко сделать вывод, что гендерные отношения и стереотипы как элемент культуры также отражены в языке и именно через язык передаются новым поколениям представителей той или иной культурной общности [Манзулина 2005: 46]. Таким образом, становится очевидным, что анализ языковых средств позволяет нам приблизиться к расшифровке и декодировке такого сложного образования как культурная и личностная картина мира, а анализ языковых средств с гендерной точки зрения – ее сегмента, т. е. области взаимоотношения полов.

В настоящем исследовании мы опираемся на определение А.В. Кирилиной, согласно которому **гендерные стереотипы являются частным случаем социального стереотипа и обнаруживают все его свойства** [Кирилина 1999: 71]. Трудность в определении последнего понятия объясняется

его широким употреблением в самых разных областях знания: социологии, этнографии, психологии, когнитологии, этнопсихологии, этнопсихолингвистике и лингвистике как таковой. Каждая из вышеупомянутых дисциплин сформировала свое понимание стереотипа, однако в этих определениях есть много взаимодополняющих моментов. В самом общем виде стереотипы определяются современными авторами как «характеристики, которые описывают членов социальных групп или категории, приписываются им или ассоциируются с ними» [Донцов, Стефаненко 2002: 77–78].

Введением термина «стереотип» в общественные науки XX века мы обязаны Уолтеру Липпману, основателю концепции стереотипного мышления и поведения, автору работы «Общественное мнение». Под социальным стереотипом Липпман понимал «упорядоченные, схематичные, детерминированные культурой «картинки мира» в голове человека, которые экономят его усилия и защищают ценностные позиции и права» (цит. по: [Прохоров 2003: 68]). Таким образом, можно сказать, что стереотипизация выполняет функцию экономии когнитивных усилий – этот факт Липпман выделяет в качестве первой причины создания стереотипов групп. Второй причиной, по его теории, является защита существующих групповых ценностей.

Теория стереотипов и концепция стереотипного мышления рождались в условиях обострившегося внимания исследователей к изучению массового сознания [Манзуллина 2005: 51] и способствовали возникновению общей концептуальной схемы стереотипов, подразделяющей их на четыре уровня и отдельно оговаривающей тот факт, что чаще всего для стереотипов, независимо от пути их возникновения, характерна негативная установка:

- 1) индивидуально-психологические особенности формирования представлений человека о своей социальной среде;
- 2) представления, складывающиеся в ситуации межличностного общения;
- 3) коллективные представления, формирующиеся в межгрупповых отношениях;

4) идеология, которая складывается под влиянием определенных исторических условий данного общества [Шихирев 1999: 112].

Основными свойствами стереотипа принято считать:

– использование говорящими признаков и атрибутов, содержащихся в стереотипах, для оценки отнесенности предметов к тому или иному классу на основе семейного сходства;

– наличие когнитивной функции, состоящей в генерализации при упорядочивании информации; аффективной функции (противопоставление «своего» и «чужого»); социальной функции (разграничение «внутригруппового» и «внегруппового», что ведет к социальной категоризации и образованию структур, на которые люди ориентируются в обыденной жизни [Кирилина 1999].

В рамках лингвистических исследований стереотипы трактуются как особые формы хранения знаний и оценок. По словам Бартминского, стереотип – это «представление о предмете, оформленное в определенной общественной рамке и определяющее, чем этот предмет является, как он выглядит, как действует, как трактуется человеком и т. п., при этом представление, закрепленное в языке, доступное через язык и относящееся к коллективному знанию о мире» [Бартминский 1995: 7].

В когнитивной лингвистике и этнолингвистике термин стереотип относится, прежде всего, к содержательной стороне языка и культуры, то есть понимается как ментальное явление и коррелирует с «наивной картиной мира». При соотнесении стереотипа с наивной картиной мира исследователи отмечают, что **соответствие** этого представления реальным свойствам объекта картины мира, **мотивированность** этого представления не являются обязательной составляющей возникновения и функционирования стереотипа [Манзуллина 2005]. Они выступают в роли хранителей немотивированных свойств реалий, существенных для определённой лингвокультурной общности, или целостных ареалов, связанных единством культуры. Иначе говоря, культурный источник того или иного свойства реалии (суеверия, фольклорная литература, философ-

ские, исторические традиции) может быть не известен обычным носителям языка. Таким образом, использование стереотипов происходит автоматически: говорящий, как правило, не только совершенно не задумывается об истории мотивировки, но даже не обращает внимания на то, что некоторые эталонные свойства противоречат эмпирической картине мира. По мнению Ю.Е. Прохорова, «несоответствие стереотипа реальному опыту связано, прежде всего, с тем, что в сознании возникает не реальное отражение действительности, а её образ, соответствующий условиям практики реализации этого явления в определённой общности, опосредованной спецификой деятельности в данной общности» [Прохоров 2003: 73].

Социальный стереотип проявляется как в форме стереотипа мышления, так и стереотипа поведения (в т.ч. языкового) личности, так как определяется, как правило, условиями развития людей, закреплёнными в коллективном сознании. Следовательно, смена стереотипов всегда связана со сменой коллективных убеждений, являющихся, в свою очередь, результатом коллективных действий, определяющих качественное изменение жизни целого социума.

Детальная разработка стереотипа представлена в обширном исследовании В.В. Красных. Она различает два типа стереотипов: стереотипы поведения и стереотипы-представления. Стереотипы поведения хранятся в сознании в виде штампов и выступают в роли канона. Они представляют собой инварианты деятельности, определяют коммуникативное (и в том числе – вербальное) поведение в той или иной коммуникативной ситуации. Иначе говоря, они «предписывают» определённое поведение (выполняют прескриптивную функцию). Вторая группа стереотипов также связана с речевым поведением, но они предсказывают не столько само поведение, сколько набор ассоциаций и определяют языковую форму, их выражающую (выполняют предикативную функцию). И поскольку такие стереотипы есть определённое представление о предмете или ситуации, выделяются соответственно, стереотип-образ (форма хранения – клише) и стереотип-ситуация (форма хранения – клише, но может актуализиро-

ваться в коммуникации и как штамп). Стереотип-представление хранится в сознании в виде фрейм-структуры, гранями которой являются клише/штампы сознания. Итак, по определению Красных, стереотип-представление это «некоторая структура ментально-лингвального комплекса, формируемая инвариантной совокупностью валентных связей, приписываемых данной единице и репрезентирующих образ, представление феномена, стоящего за данной единицей, в его [образа, представления] национально-культурной маркированности при определённой предсказуемости направленных ассоциативных связей (векторов ассоциаций)» [Красных 2002: 178].

Необходимо отдельно оговорить, что В.В. Красных понимает под клише и штампами сознания. Она разграничивает клише и штампы языка и клише и штампы сознания. Итак, языковое клише – это всякая готовая речевая формула, критерием для выделения которой служит регулярность её появления в определённых повторяющихся речевых ситуациях. Штамп – это клише, потерявшее для интерпретатора по той или иной причине первичную информационную нагрузку, то есть ставшее дисфункциональным. При этом языковое клише признаётся явлением лингвистическим, а речевой штамп – явлением психологическим.

По определению В.В. Красных, штамп сознания есть такое языковое клише, в основе которого лежит семантическая ассоциация, распавшаяся в сознании интерпретатора (реципиента) в силу своей неподкреплённости. При этом, по мнению Ю.Е. Прохорова, штамп сознания «действительно может рассматриваться как явление психологического характера, то есть явление, связанное с социокультурными традициями и правилами его употребления в речи» [Прохоров 2003: 182]. Разница между клише сознания и штампом сознания состоит в наличии/отсутствии семантико-информационной нагрузки: клише сознания таковую несёт, штамп сознания – нет. Лингвистические клише и штампы являются как бы зеркальным отражением клише и штампов сознания.

Итак, в качестве обобщающего подхода к стереотипам в лингвистике можно привести определение, предложенное В.В. Красных: **стереотип, с точки зрения содержания, есть некий фрагмент картины мира, существующий в сознании.** Это некоторый образ-представление, это ментальная «картинка», некое устойчивое, минимизированно-инвариантное, обусловленное национально-культурной спецификой представления о предмете или о ситуации [Красных 2002: 179].

**Социополовые аспекты стереотипизации** общественного сознания были выдвинуты в центр внимания социологов, психологов, философов, лингвистов в связи с активизацией феминистского движения и развитием женских, а затем и гендерных исследований, о чем подробно говорилось выше.

Роль революции в психологии половых ролей сыграла вышедшая в 1974 году работа Е. Маккоби и К. Джеклин «Психология половых различий», в которой авторам удалось развеять бытовавший во многих сферах и областях знания миф о наличии фундаментальных врожденных различий в психологических особенностях мужчин и женщин и доказать, что те же различия, которые имеются у маленьких детей, недостаточны, чтобы обосновать традиционное неравенство гендерных ролей, существующее в западном обществе [Массобу, Jacklin 1974].

Сегодня все большее число ученых соглашается с представителями новой психологии пола, которые считают, что основную роль в формировании психического пола и гендерной роли играют социальные ожидания общества, которые возникают в соответствии с конкретной социально-культурной матрицей и находят свое отражение в процессе воспитания. Причем пол психический, социальный, который усваивается прижизненно, играет большую роль, чем пол биологический [Репина 1987: 159]. В статье «Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины» Ю.Е. Алешина и А.С. Волович показывают специфику социализации мальчиков и девочек и влияние на этот процесс гендерных стереотипов. По их мнению, в современном обществе девочки с раннего детства через

семейный опыт, через средства массовой информации усваивают необходимость совмещать женскую роль с профессиональной, «причем вопрос об их иерархии остается открытым». В то же время мужская и профессиональная роли представлены как тождественные, так как никакие иные мужские проявления практически нигде не описываются. В итоге женская роль выглядит «не только второстепенной, но и более тяжелой, с двойной нагрузкой». Авторы подчеркивают противоречие, которое они видят в современной социокультурной ситуации: существующие стереотипы толкают мальчиков на пассивность, а девочек – на гиперактивность и доминантность, хотя им предстоит жить в обществе, ориентированном на традиционные полоролевые стандарты [Алешина, Волович 1991: 79]. Стало быть, гендерный стереотип может быть понят как упрощенный, эмоционально окрашенный образ поведения и черт характера мужчин и женщин [Манзуллина 2005: 72].

Понятие **гендерного стереотипа** нам кажется логичным рассматривать и определять в контексте теории социального конструирования гендера, основные положения которой были рассмотрены выше. Психология в рамках данной теории определяет его как стандартизированное представление о моделях поведения и чертах характера, соответствующих понятиям «мужское» и «женское» [Воронина, Клименкова 1992] и рассматривает как особый вид познавательной схемы [Мальшева 2008: 58]. Представление о конструируемости гендера позволяет также учитывать исторический и культурный контекст при анализе гендерных стереотипов. Так, А.В. Кирилина понимает под гендерными стереотипами «культурно и социально обусловленные мнения и пресуппозиции о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов и их отражение в языке» и отмечает, что «гендерная стереотипизация фиксируется в языке на всех его уровнях» [Кирилина 1999: 99].

Согласно определению, данному в словаре гендерных терминов, «гендерные стереотипы – это культурно и социально обусловленные и прочно закрепленные в общественном сознании мнения о качествах, атрибутах и нормах по-

ведения представителей обоих полов. Гендерные стереотипы связаны с языковым выражением феминности и маскулинности, но не обязательно идентичны им» [Словарь 2002]. Следовательно, можно сделать вывод, что комплекс языковых стереотипов пола включает «мужские» и «женские» признаки, ожидания определенных характеристик и действий женщинами от мужчин и мужчинами от женщин. При этом нам кажется закономерной и оправданной классификация гендерных стереотипов для лингвистических исследований, предложенная М.В. Гаранович, где гендерные стереотипы подразделяются на собственно **стереотипы маскулинности/феминности**, т.е. оценочные представления общества о поведении и характеристиках мужчин и женщин, отраженные в языке и формируемые в языковом сознании, и **стереотипы речевого поведения мужчин/женщин**, т.е. оценочные представления о моделях речевого поведения, способные детерминировать речевое поведение человека в определенных ситуациях [Гаранович 2011: 8].

Осваивая речь и развиваясь, ребенок усваивает то, что составляет особенности культуры, человеческого способа действия и образа жизни. Многие из этого уходят в подсознание. Ребенок учится быть собственно «социальным существом». Стереотип, аккумулирующий некий стандартизованный коллективный опыт и внушенный индивиду в процессе обучения и общения с другими, помогает ему ориентироваться в жизни и определенным образом направляет его поведение. Таким образом, стереотипы представляют собой эталоны поведения мужчин и женщин, которым, как ожидается, они должны следовать, и благодаря которым моделируется тип нравственных взаимоотношений между мужчинами и женщинами, характерный для данной культуры. Наряду с общими для человека как такового признаками социальной деятельности, ребенок овладевает и данностями определенной культуры. Ежедневно употребляя язык, мы не просто говорим, мы учим, повторяем и закрепляем свои представления о том, какими должны быть мужчины и женщины, окружающее нас общество. Набор слов, которым мы пользуемся, передается от поколения к поколению и

не является нейтральным: за каждым словом стоит предмет, вещь или понятие и отношение к ним. Повторяя слова и строя предложения, мы повторяем отраженную в них культуру и каждый раз напоминаем себе, что и как должно быть. В результате, овладевая языком, мы «получаем ключ к пониманию и оценке всего происходящего, которым пользуемся на протяжении всей жизни» [Апресян 1995]. Например, убеждение в том, что мужчины – это сильный пол, а женщины – слабый, прекрасный пол – утвердилось в языке, обществе и культуре и воспринимается как естественное положение дел, несмотря на то, что данные признаки являются скорее не признаками пола, а индивидуальными характеристиками [Манзуллина 2005: 46]. Так, известных женщин часто сравнивают с мужчинами, имеющими большой авторитет в той или иной области, например: она Шаляпин своего времени; она Чаплин в юбке или она второй Эйнштейн, что придает женщине значительно более высокий социальный статус [Pouwels 1998: 35].

Итак, по Манзуллиной, усвоение моральных гендерных стереотипов «происходит в рамках моральной социализации и включает в себя усвоение устойчивых представлений о поведении в той или иной ситуации мужчин или женщин, а также моральных стереотипизированных норм» [Манзуллина 2005: 73].

В рамках нашего исследования, посвященного анализу средств формирования гендерных стереотипов, мы также обратимся к тезису, предложенному А.В. Кирилиной, о том, что выражение фемининности и маскулинности на разных уровнях языка (от морфологического до текстового) оказывает неодинаковое воздействие на концептуализацию гендера в сознании носителей языка, а характерологические особенности языка имеют значение для изучения специфики и функционирования в них гендерных стереотипов, так как сами соотносимы с понятием женственности и мужественности в их метафорическом значении. Также в своей работе Кирилина, обращаясь к идеям Б. Коннелла, отмечает, что анализ коммуникации делает возможным определение наиболее частотных стереотипов. Согласно идее Б. Коннелла (Connell, 1993), многообразие

гендерных стереотипов позволяет манипулировать ими. Особенно это касается систем коммуникации, направленных на коллективного адресата, в первую очередь – средств массовой информации». Следовательно, анализ текстов, обращенных к коллективному адресату – в частности, текстов СМИ, позволяет выяснить, какие гендерные стереотипы встречаются наиболее часто на данном историческом отрезке и как меняется их динамика в диахронии [Кирилина 1999].

В современном обществе СМИ стали частью системы социализации подрастающего поколения и взрослых, их роль в формировании общественного мнения, оценок людей и событий трудно переоценить. Именно СМИ задают массам некие стандарты жизни и сознания. Трансформация традиционной структуры семьи, рост числа разводов, ранние браки и т.д., с одной стороны, и утрата школой монополии на распространение знаний — с другой, привели к тому, что всё большее количество нетрадиционных социальных институтов начинают активно вовлекаться в процесс формирования и реформирования половых идентичностей. Средства массовой информации сегодня являются, безусловно, одним из наиболее активных институтов подобного рода – сегодня они начинают играть роль не столько вторичной, так называемой «закрепляющей» социализации, сколько роль социализации первичной, т.е. формирующей начальные, исходные идентификационные модели поведения [Манзуллина 2005: 75].

По-разному относясь к тем или иным конкретным средствам информации или к представляемым там конкретным материалам, современные люди, тем не менее, уже не мыслят своей жизни без газет, журналов, радио или телевидения, которые оперативно рассказывают нам о важнейших событиях в мире, стране, нашем городе. Именно в проявлениях средств массовой коммуникации «наиболее очевидна та или иная акцентуация гендерных стереотипов» [Кирилина 2000: 47]. На их функционирование в массовой коммуникации существенное

влияние оказывают экстралингвистические факторы, в частности, социальный заказ.

СМИ отражают также представления обыденного сознания, свойственные эпохе, ежедневно и ежесекундно формируя и деформируя общественное мнение, предлагают ролевые модели, образ мыслей и отношение к действительности.

На сегодняшний день рассмотрение СМИ как значимого института социализации особенно актуально в аспекте изучения их влияния на детей и младших подростков. В последние десятилетия многие исследователи обратились к изучению способов восприятия поступающей информацией детьми, методами и принципами ее отбора и использования для конструирования представлений об окружающем мире [Лемиш 2007, Харрис 2003]. Уже неоспоримой сейчас является необходимость изучения того, как отражается специфика подросткового и юношеского возраста на освоении и (вос)производстве гендерного дисплея, конструировании гендера, выстраивании гендерных отношений [Мальшева 2008: 55].

## 1.6. ВЫВОДЫ

Первая глава настоящей работы посвящена теоретическим и культурологическим основам исследования. Перед нами стояли следующие задачи: описать основные положения и понятийно-категориальные аппараты феминологии и гендерологии, позволяющие дать обоснование асимметричности данных научных направлений, определить современные научные подходы к понятию «гендер» и пониманию гендерных стереотипов, а также рассмотреть степень и свойства влияния категории «гендер» на речевую деятельность индивида.

В ходе работы нами были описаны содержание и особенности современных научных подходов к изучению понятия гендер в гуманитарных исследованиях – в поле нашего внимания оказались психологический и социологический подходы. Результатами данного этапа работы стали обобщающие выводы о **многозначности понимания гендера**, который может быть определен в современной науке как:

а) социальный статус, который определяет индивидуальные возможности в образовании, профессиональной деятельности, доступе к власти, сексуальности, семейной роли и репродуктивном поведении [Goffman, 1976]. Данное определение выстраивается через отнесение гендера к другим социостатусам (профессии, общественному, гражданскому статусу);

б) совокупность поведенческих характеристик и ролей, определяющих личный, социальный и правовой статус мужчины или женщины в определенном обществе [Money, 1965];

в) система социокультурных отношений мужчин и женщин, оформляющаяся в процессе их межполового общения и реализующая себя во всех сферах жизни;

г) совокупность социальных и культурных норм, смыслов и ожиданий, которые общество предписывает индивидам в зависимости от их пола [Чумаков 2010].

Язык как механизм, отражающий и кодирующий основные явления социальной реальности, всегда был в центре внимания гендерных исследований. Также нами был проведен анализ базовых трудов по гендерной лингвистике, описывающих основные различия между мужской и женской устной и письменной речью, паралингвистическими особенностями их невербального общения и коммуникативными стратегиями, а также в онтологии детской речи и особенностях психолингвистического развития мальчиков и девочек.

В последней части настоящей главы нами были рассмотрены основные подходы к пониманию гендерных стереотипов, и в данном исследовании мы отталкиваемся от определения А.В. Кирилиной, согласно которому **гендерные стереотипы являются частным случаем социального стереотипа** и, таким образом, обнаруживают все его свойства как представления о предмете, оформленного в определенной общественной рамке и при этом закрепленного в языке, доступного через язык и относящегося к коллективному знанию о мире.

Рассмотрение гендерных стереотипов в контексте теории социального конструирования гендера позволяет определять их как стандартизированное представление о моделях поведения и чертах характера, соответствующих понятиям «мужское» и «женское», а также учитывать исторический и культурный контекст при анализе гендерных стереотипов. Одним из ключевых выводов данной теории стало положение о том, что основную роль в формировании психического пола и гендерной роли играют социальные ожидания общества, которые возникают в соответствии с конкретной социально-культурной матрицей и находят свое отражение в процессе воспитания, а также в результате восприятия индивидом материалов, поступающих из средств массовой информации. Так, именно в массовой коммуникации наиболее очевидна та или иная акцентуация гендерных стереотипов, и СМИ во многом начинают играть роль не

вторичной, но первичной социализации в современном обществе, что значительно усиливает необходимость их подробного анализа в вопросах, связанных с формированием гендерных стереотипов.

## ГЛАВА II

---

# ДИСКУРСНЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ДЕТСКОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

---

### 2.1. ГЕНДЕРНЫЕ АРХЕТИПЫ В ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ

К источникам, оказывающим гендерно-социализирующее воздействие на индивида, ряд исследователей (Г. Крайг, Э. Берн, И. Клецина и др.) относят родителей и семью, сверстников, школьных учителей и преподавателей вузов и колледжей, средства массовой информации и литературу. Несмотря на конкуренцию и значительный прессинг со стороны аудиовизуальных каналов информационной трансляции, становящихся все более и более доступными, в сфере дошкольного воспитания детское чтение по-прежнему остается широко распространенной и востребованной педагогической практикой, что подтверждается не только содержанием российских образовательных программ для дошкольников, но и множественным изданием и переизданием массовыми тиражами различных сборников и хрестоматий, рекомендованных родителям и детям [Семенова 2009].

В своих исследованиях исключительное значение в процессе вхождения индивида в социум и окружающую его культуру Л.С. Выготский придавал именно литературе как одному из ярчайших примеров доступных личности и влияющих на ее становление произведений искусства. Подобное внимание было связано с тем, что литература определялась исследователем как носитель идеальной формы психики (взрослый – автор – слово), присваиваемой и субъек-

ктивируемой в ходе индивидуального развития личности, а значит, становящейся одной из реальных форм психики и сознания самого индивида [Выготский 1998]. Именно поэтому чтение/слушание художественной литературы часто рассматривается как деятельность, направленная на превращение закодированного в тексте послания автора – т.е. его социокультурного опыта – в псевдосодержание личного опыта читателя/слушателя [Леонтьев, Запорожец 1995], что имеет особое, неопределимое значение в период, когда индивид еще не обладает собственным богатым опытом и способностью к оценке, сравнению и рефлексии, то есть, в детстве.

Знаковая особенность влияния художественной литературы на формирование детского сознания, выдвигающая этот канал трансляции этических и поведенческих стереотипов и идеалов на передовые позиции, заключается в том, что выраженные языком художественных форм и образов основные идеи и смыслы незаметно для детского разума, ввиду того, что внешне не требуют особых усилий для их осознания, гораздо быстрее, проще и глубже проникают в сознание ребенка, нежели любые прямые дидактические указания и советы. Посредством вызывания активных переживаний, художественные произведения также способствуют расширению кругозора, позволяют глубже понимать законы организации действительности, а главное – формируют представления о существующих нормах, отношениях и оценках, имеющие несравненно большую силу, чем намеренно навязываемые со стороны.

Зачастую наиболее читаемой и актуальной детской литературой на протяжении первых лет жизни человека и, безусловно, составляющей основу литературного образования в период детства, являются сказки – авторские и, в большей степени, народные. При этом на сегодняшний день аксиоматичным можно считать утверждение, что спонтанное, неререфлексируемое поведение отдельных индивидуумов, трансакции между ними в группе и целостные методики и стратегии поведения стран и народов подчиняются определенным культурным стереотипам, носителями и передатчиками которых как раз и могут быть и

часто являются сказки. И именно в этой аксиоме находят свои корни многочисленные исследования сказочных сюжетов и мотивов – ведь сказки, во-первых, собственной формой побуждают к морализаторской этической их интерпретации, во-вторых, являются ярким примером многомерных сюжетных и поведенческих структур, знакомых практически каждому представителю отдельно взятой культуры, что создает иллюзию хорошего знания и понимания сюжетов, и, наконец, в-третьих, демонстрируют набор руководящих предписаний, определяющих дальнейшее мировидение индивида и навязывающих ему модели поведения [Люсин 2000: 88-89].

Роль сказок в становлении личности подчеркивает и Э. Берн, указывая, что именно в них ребенок постигает те ценности, нормы, роли и жизненные смыслы, которые впоследствии определяют его жизненный путь [Берн 2008: 142-145]. С 5–7 лет ребенок начинает искать в сказке подходящий ему сюжет и героя – таким образом, оформляется «скелет» своеобразного жизненного сценария, в который входят следующие элементы:

- 1) герой, на которого ребенок хочет быть похожим;
- 2) злодей, который может стать примером, если ребенок найдет ему оправдание;
- 3) сюжет как модель событий, дающая возможность переключения с одной фигуры на другую;
- 4) перечень персонажей, мотивирующих приключения;
- 5) набор этических стандартов, предписывающих, когда надо сердиться, обижаться, чувствовать себя виноватым, ощущать свою правоту или торжествовать [Берн 1997: 243].

Уже в дошкольном возрасте ребенок обладает механизмами идентификации с персонажем, которые позволяют ему не только принять позицию и точку зрения героя, оценить ситуацию, глядя на нее его глазами, но и действовать в воображаемых обстоятельствах. Таким образом, литература выступает одним из основных ориентиров в идентификационных процессах, предоставляя ребен-

ку основу для обретения субъектности [Бездидько 2004]. Стало быть, важной задачей является анализ гендерных образов сказочных героев, если исходить из предположения, что эти герои могут послужить своеобразной моделью для подражания и оказать определенное влияние на формирование гендерной идентичности – ведь большинство образов героев традиционных народных сказок схематичны и стереотипны, а различия между «мужским» и «женским» проступают весьма отчетливо. Закономерно также предположить, как уже говорилось выше, что информация о гендерных нормах и стандартах, принятых в определенной культуре, находит свое отражение в детской литературе, передавая в зашифрованном, закодированном виде гендерные стереотипы, лежащие в основе процесса конструирования различий между полами, и способствуя их глубинному усвоению, что подтверждается также исследованиями М. Киммела, по мнению которого репрезентации сюжетов книг становятся существенным фактором в выстраивании ребенком собственных представлений о гендере [Киммел 2006].

Однако оговорим сразу тот факт, что фольклорные сюжеты всего мира обнаруживают **типологическое сходство**, которое не может быть объяснено ни взаимовлиянием, ни общим источником. Так, пишет В.Н. Люсин, «не существует “национальных” сказок в строгом смысле слова, как не существует исключительно только “мужских” и “женских” сюжетов» [Люсин 2000: 90]. Отсюда следует, что национальность сказки как таковая определяется не столько сюжетом, сколько сказовыми формулами, словесным оформлением, мотивировкой поступков персонажей и их характерами, которые проистекают из конкретной исторической и этнографической реальности. Примем во внимание также и тот факт, что исторические условия, миграция народов и сам формат передачи и хранения в народной памяти сказочных сюжетов обуславливали тот факт, что нередко за конечный продукт национального фольклора мог выдаваться лишь усеченный вариант какого-либо сказочного или мифологического сюжета, и, таким образом, его полная реконструкция становится возможной лишь при

привлечении вариантов фольклора ближайших народов: цитируя В.Я. Проппа, «во многих русских текстах сюжет развернут неполно» [Пропп 1998: 445].

Нами была выдвинута гипотеза, что гендерные стереотипы поведения в русской культуре претерпевают настолько медленный процесс изменения, вопреки активным влияниям со стороны социума и стремлению к унификации гендерных ролей, что архетипы мужественности и женственности, представленные в сюжетах произведений, лидирующих среди книг для детского чтения, можно с высокой долей вероятности считать базовой основой всех существующих и функционирующих в современном обществе гендерных стереотипов.

Для того чтобы проанализировать гендерную составляющую базовых сказочных сюжетов, мы обратились к результатам трех проведенных исследований – исследования С.В. Заева, направленного на выявление обобщающих сказочных образов и их анализ [Заев, интернет-ресурс], исследования Е. Здравомысловой, в котором была сделана попытка классифицировать русские народные сказки по типу субъекта [Здравомыслова 1998] и исследования В.Н. Люсина, также демонстрирующего классификацию сказок по типу субъекта с целью выявить основные архетипы женского и мужского успеха, однако выходящего за рамки исключительно русских народных сюжетов [Люсин 2000].

В ходе исследования, проведенного С.В. Заевым на основе выборки, составившей около 70 как волшебных, так и бытовых сказок из сборника А.Н. Афанасьева «Народные русские сказки», а также были и распространенных фольклорных сюжетов и авторских стилизаций было сформулировано по 4 мужских и 4 женских образа. В число этих образов вошли стереотипные персонажи русских сказок, наиболее часто встречающиеся в фольклорных текстах. Критериями описания образа стали имя персонажа, перечень основных положительных и отрицательных качеств и его краткая характеристика. Зооморфные образы С.В. Заевым не рассматривались. По результатам опросов были сделаны обобщающие выводы о наиболее распространенных положительных и

поощряемых в сказке (в описании образов – Д), а также наиболее порицаемых, показанных как нежелательные (в описании образов – Н), мужских и женских качествах. Был сформирован некий обобщенный портрет, представляющий характерные для сказки мужские и женские роли (см. приложение 1).

Согласно результатам описанного исследования, мужчина в русской сказке, как правило, активен и является сюжетобразующей силой. Чаще поощряется во всех начинаниях. Наиболее ценимыми мужскими качествами выступают: сила, храбрость, удачливость, смекалка, щедрость и справедливость. Но есть и недостатки: жестокость, грубость, необязательность, а порою некоторая инфантильность.

Женщина в русской сказке часто пассивна, выступает как жертва обстоятельств или же помогает мужчине советами, растит детей, ведет хозяйство, ждет мужа из похода или странствия, может выступать в качестве награды. Но встречаются и активные, самостоятельные персонажи, действующие относительно независимо. Как правило, наибольшую активность проявляют Царевны (в сказке обычно поощряются) и Ведьмы (в сказке обычно порицаются). Женщины чаще порицаются в сказках за различные проступки и отклонения от установленных поведенческих норм, нежели мужчины.

Е. Здравомыслова предлагает классификацию сказок по типу субъекта с целью выяснить, кто – мужчина или женщина – является субъектом действия, какие функции они выполняют, как различаются испытания, через которые проходят герои разного пола, в какие властные отношения они вовлечены, как строятся гендерные отношения, в каких сферах деятельности участвуют мужчины и женщины [Здравомыслова 1998]. Русские народные сказки, согласно этой классификации, можно распределить по следующим гендерно обусловленным категориям: сказка с субъектом-героиней и сказка с субъектом-героем (см. приложение 2).

Результатом проведенного исследования стал вывод о том, что большинство русских народных сказок демонстрируют базовый патриархатный стерео-

тип, который представляет собой специфическую конструкцию психологических черт и поведенческих моделей и подразумевает четкое разделение мужской и женской сфер деятельности.

Так, в большинстве сказок для женщин – положительных героинь – заявлены типичные занятия, связанные с ведением домашнего хозяйства, а для мужчин – деятельность вне дома, в общественной сфере. Этот гендерный стереотип предполагает в качестве положительных образов морально и физически сильного доминирующего мужчину и слабую, зависимую, пассивную женщину. Всячески порицаются авторитаризм хозяйки дома и слабость мужчины. Так, основные положительные мужские образы – **Защитник, Добытчик, Воин**. Женщине же непременно должны быть присущи красота, доброта, способность принести жертву во имя любви, сострадание, умение вести хозяйство. Метафорически обозначим основные стереотипы положительного женского поведения: **Хранительница Очага, Мастерница, Красавица**.

Важно уточнить, что рассмотренная Е. Здравомысловой гендерная конфигурация немногочисленной группы исконно-русских сказок с субъектом-героем (см. приложение 2, подгруппа «Молодец и богатырша»), является все же, по ее мнению, скорее матриархатной, и результаты описанного исследования показали, что «положительная героиня условно “патриархатного” канона и отрицательный женский персонаж (мачеха, сестры) в “патриархатных” сказках могут обладать одними и теми же атрибутами, а отличаться только функцией в сказке (объект-субъект или фальшивая героиня-вредительница)» [Здравомылова 1998]. Подобное заключение является свидетельством того, что даже при идентичном наборе характеристик и атрибутов решающую роль в сказочном нарративе играет фактор морально-нравственной оценки каноничности поведения персонажа, исходящий из предписания его действенной функции.

Ввиду того, что подобный канон был обнаружен исследователями только в исконно-русских сказках, сюжетных аналогов которых не было обнаружено в других культурах, он был обозначен термином «русский традиционный», одна-

ко количественная представленность сказок с подобной системой гендерных отношений в десятки раз меньше, чем представленность сказок, демонстрирующих базовый патриархатный стереотип. В связи с этим, поскольку основной целью данного этапа нашего исследования является описание основных гендерных стереотипов поведения, закладываемых в сознание современных детей, в дальнейшей работе мы будем оперировать понятием **патриархатный стереотип**, под которым мы будем понимать базовый набор гендерных характеристик, транслируемых в описании образов большинства наиболее популярных сказок, читаемых современными детьми, и уже описанных нами ранее.

Для выяснения базовой гендерной конфигурации важно рассмотреть также трактовку власти в соотношении между полами, воспроизводимую в популярных сказках. Исследование Е. Здравомысловой показало, что люди старшего поколения, независимо от пола, обладают большой властью в сказочном мире. Так, слово отца является законом, руководством к действию для детей. Предписывается почтение и уважение к пожилым людям. Заслушивание старших герои наказываются. Часто старики и старухи выступают как помощники героев и дарители волшебных средств. Они – воплощение мудрости и знания жизни.

Также необходимо остановиться на таких значимых персонажах русских сказок, как Баба-Яга и Кощей Бессмертный. Они встречаются в сказках с разными сюжетами и базовыми гендерными конфигурациями. Характерным атрибутом этих персонажей является обладание волшебной властью. Они обладают также и атрибутом пола, поэтому стоит кратко остановиться на их описании.

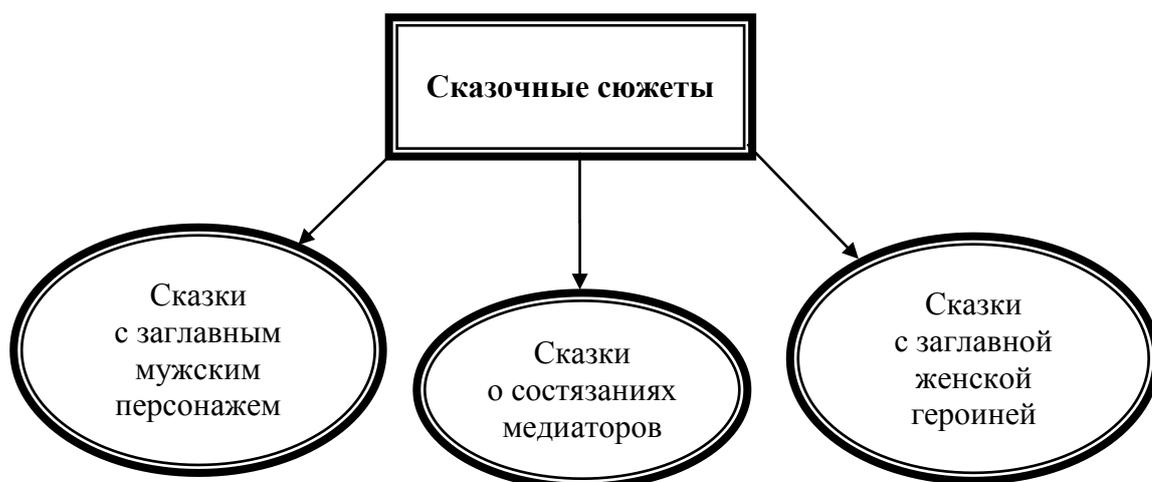
Баба-Яга может быть злой и доброй во многом в зависимости от манеры, с которой обращаются с ней герои и героини. Правильное обращение – *«Поклонилась ей девица низехонько, рассказала ей все скромнехонько»* (Перышко Финиста Ясна Сокола 1978: 13) – вознаграждается помощью в испытаниях. Герои нуждаются в помощи Бабы-Яги, чтобы убить чудовище, найти или освободить невесту. Она снабжает героя волшебными предметами из женской сферы: зеркальцем, колечком, клубочком ниток. Баба-Яга – покровительница птиц, живо-

тных, растений, она определяет судьбу героев. Как считает Дж. Хаббс, Баба-Яга олицетворяет воплощение завершенного жизненного цикла женщины, она – Великая богиня природы, сочетающая в себе смерть и жизнь: «Она познала все: девственность, материнство и старость» [Hubbs 1988: 37].

Канонический мужской персонаж сказок, обладающий сверхсилой, – Кощей. В отличие от амбивалентной Бабы-Яги, Кощей всегда представлен как воплощение зла. Он никогда не жалеет героев и героинь, не помогает им. В конце сказки его всегда убивают, что подтверждает идею победы добра над злом. Образ Кощей больше подпадает под традиционное определение мужественности: он агрессивен и вероломен, ему присущ дух конкуренции и соревновательности, он дерзко покушается на чужих жен и невест, принуждая их к насильственному супружеству. Этот персонаж демонстрирует приверженность эволюционному принципу силы – «побеждает сильнейший». Он бросает вызов героям сказок. Кощей – это также искуситель, он провоцирует проявление у героев мужских качеств, навыков воина и защитника.

В сказочном повествовании два представителя власти – Кощей и Баба-Яга – вступают в косвенную борьбу, в случае если Баба-Яга представлена как положительный персонаж, помогающий герою. Это борьба социальной иерархии, которую возглавляет Кощей, и природного единства, на защите которого стоит Баба-Яга. При этом Баба-Яга всегда действует не напрямую, а через Героя, которому помогает советами или волшебными атрибутами, способными помочь в борьбе с Кощей. Стандартный сказочный финал – победа добра над злом, то есть Бабы-Яги и Героя над Кощей. Таким образом, мы видим очередную демонстрацию женской хитрости и умения стратегически воевать «чужими руками». Победа, пусть и косвенная, женщины над мужчиной демонстрирует очередной гендерный стереотип – о женской хитрости и наличии скрытой власти.

Наконец, В.Н. Люсин предлагает в своем исследовании разделить все сказочные сюжеты на три группы:



При этом наибольшее внимание он уделяет сказкам с заглавной женской героиней, утверждая, что «ни в какой иной области не демонстрируют сказочные сюжеты большего сходства» [Люсин 2000: 95], и подразделяет их, в свою очередь, на два самостоятельных типа:



Очевидно, что каждый из сценариев соответствует своему определенному типу поведения и времени возникновения, а также то, что исторически в определенный момент пассивный сценарий стал вытеснять активный, проповедуя новую форму бытия и переосмысливая сакральность женского персонажа. В большинстве подобных сюжетов, типичных для патриархального общества, по

мнению В.Н. Люсина, прослеживаются одновременно тенденции к инфантилизации женского персонажа и к его угнетению – иллюстрацией обоих пунктов может служить образ **падчерицы** как наиболее яркого представителя такого типа сюжетов в фольклоре и литературе народов с более чем обширной географией проживания.

Так, архетип женщины в сказках этого типа делится на две симметричные взаимодополняющие части – «плохая» женщина (мачеха) правит, но проигрывает, «хорошая» (падчерица) – угнетена, но выигрывает. При этом нередко главным – и единственным! – противником положительной, угнетенной героини как раз и становится другая, «плохая» женщина.

Особый акцент в своем исследовании В.Н. Люсин делает и на том, что женский персонаж даже в пассивном сценарии почти всегда выгодно отличается от мужского в отношении ума (даже классический эпитет *Василиса Премудрая* подчеркивает этот факт). Большинство приключений в сказках с субъектом-героем начинаются после совершенных им же ошибок, неразумных поступков (кража Жар-птицы, молодильных яблок), женские же персонажи ошибок, как правило, не делают – шкурку лягушки сжигает Иван-царевич, а Иванушка пьет из лужицы, хоть мудрая сестра и отговаривала это делать. Зато потом героиням приходится самим расплачиваться за неразумность и неосторожность брата или суженого, ну или же – за собственную хитрость и любопытство. Именно **хитрость**, в позитивном значении этого слова, В.Н. Люсин называет тем неоспоримым преимуществом, которое женский персонаж может противопоставить – и часто победить с его помощью! – мужской физической силе.

Говоря об активном сценарии, В.Н. Люсин отмечает, что, несмотря на его угнетенность сценарием пассивным, он все же достаточно ярко представлен в фольклоре многих стран – и в частности, в русском. Схему сказок с героиней-богатыршей (вспомним классификацию Е. Здравомысловой, где она называет такой сказочный канон хоть и скупо представленным, однако исконно русским) В.Н. Люсин также представляет как трансформацию (если быть скрупулезно

педантичными – то, скорее, предтечу) травестийных сюжетов, которые отдаленно соотносимы со структурой медиаторных сказок. Героиня, переодеваясь в мужчину или изначально ведя мужской образ жизни, побеждает противоположный пол средоточением положительных черт обоих гендеров – она и физически сильна, и умна, и хитра, и бесстрашна.

Сказочные истории несут в себе глубокую смысловую нагрузку, а если это народные сказки, то и многовековую мудрость целых народов. Сказка, как живой организм, живет и развивается вместе с создавшим ее народом, а порою и переживает его на тысячелетия, донося до нас отголоски минувших эпох. Меняется общество, меняется и сказка, впитывая в себя новые ценности, нормы и модели поведения. В основе многих авторских сказок, кинопостановок, рассказов в жанрах фантастики и фэнтези лежат сюжеты народных сказок, часто считаемых архаичными, безнадежно устаревшими в век телевидения и интернета. Но и сегодня российские дети через чтение усваивают разнообразные гендерные стереотипы, в которых сочетаются традиционные и эталитарные представления о мужественности и женственности.

Результаты исследований С.В. Заева, Е. Здравомысловой и В.Н. Люсина во многом перекликаются друг с другом и подтверждают наличие четко выраженных гендерных стереотипов в фольклорных текстах и сюжетах. Можно утверждать, что основными характеристиками мужественности выступают решительность, смелость, физическая сила, бесстрашие. Мужчина должен обладать определенной степенью власти – будь то государство или семья, отсутствие этой власти или допускаемая возможность подавления своей власти женщиной открыто порицается. Мужчина должен выступать в роли добытчика – обеспечивать свою семью/государство материальным достатком, заботиться о благополучии вверенных ему людей. Основные признаки женственности – нежность, покорность, способность преданно и бесстрашно любить, наличие умений, связанных со сферой домашнего быта. Пассивность женщины, ее угнетенность практически приравниваются к идеальности и добродетели. Однако акти-

вность женщины впереди – когда она станет бабушкой и получит заслуженную возрастом и опытом возможность осуществлять почти матриархатную власть через так называемое **сценарное управление** (по В.Н. Люсину).

Описанные стереотипы бессознательно закладываются в мироощущение ребенка и в дальнейшем потенциально будут проявляться в его поведении в самые неожиданные моменты, сопутствующие его созреванию, взрослению, вступлению в разного рода межгендерные отношения. И именно эти стереотипы, пришедшие из далекого прошлого, на наш взгляд, нашли свое отражение и подкрепление и в наиболее современных формах воздействия на гендерное сознание и воспитание индивида.

## **2.2. КОММУНИКАЦИЯ В ШКОЛЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ**

Гендерная социализация сегодня, стремясь к своей идеальной формуле, предполагает наличие особой модели общества, которое состоит из многообразия индивидуальностей, а не унифицированных индивидов [Абульханова-Славская 1991]. И ключевая роль в формировании подобной, усовершенствованной и осовремененной версии гендерной социализации принадлежит одному из основных ее агентов – школе.

Образование – это совокупность процесса и результата усвоения человеком навыков, умений и теоретических знаний, творческого и эмоционального опыта. Образование школьника происходит в условиях обучения и воспитания, педагогического взаимодействия и постоянной коммуникации с учителями, одноклассниками, различными субъектами школьной среды [Сабунаева, Гусева 2009]. Вместе с тем школьное образование – это и формальный процесс, поскольку он определяется фиксированным набором изучаемых предметов, преподавание которых происходит в рамках принятых государством стандартов, но при

этом правомерно заключить, что школа выступает одновременно и первой и ключевой моделью социального мира, которую полноценно осваивает ребенок.

Таким образом, кроме самой очевидной и основной функции – образовательной, – школа как социальный институт выполняет и ряд других значимых функций. Социализация – в том числе и гендерная – и воспитание субъекта государства, навязывание правовых и социальных норм, равно как производство значений того, что есть женственность и что есть мужественность, относятся к «второстепенным», однако далеко не менее важным эффектам школьного образования [Горошко 2011]. «В школах мы узнаем, кто важен для общества, а кто – нет, кто повлиял на ход истории, на развитие науки, искусства, литературы и социальной организации. Образовательные учреждения наряду с остальными агентами социализации определяют наши идентичности, а также имеющиеся у нас возможности гражданского, личного и профессионального выбора. Наконец, школы учат нас на собственном примере. Сама организация образования, как и господствующие здесь гендерные роли, встраивают нас в модель “нормальной” жизни и диктуют нам женские и мужские статусные позиции» [Ярская-Смирнова 2001: 94].

«Вторичные» и неявные функции образования и специфические дискурсы, которые эти функции порождают с помощью определенных механизмов, вписаны в концепт «скрытый учебный план» (см. приложение 3). П. Бурдьё и Дж. Пассерон так объясняют это понятие: «Сам факт передачи сообщения в рамках педагогической коммуникации предполагает и навязывает социальные дефиниции того, что заслуживает быть переданным, кода, в котором сообщение должно передаваться, людей, уполномоченных передавать его, людей, которым оно должно быть передано и, соответственно, которые обязаны его принять и, наконец, способ навязывания и внушения сообщения, который придает передаваемой информации легитимность и, тем самым, ее полное значение» [Bourdieu 1978]. Скрытый учебный план – это совокупность культурных смыслов и моделей, которые транслируются образовательной средой, системой взаимосвязей и

отношений, образцами коллективного действия, формирующимися в процессе образовательной коммуникации, реально реализуемыми в этой среде ценностями и нормами [Ярская-Смирнова 2000]. Так, мы можем утверждать, что гендерная компетенция в школе является полноценной частью скрытого учебного плана, реализующей себя через тексты, школьные практики, способы организации уроков, посредством которых ученики наделяются определенными представлениями, связанными со стереотипами гендерного поведения и гендерных отношений.

Придя в школу, ребенок сразу же попадает в среду, явно или скрыто подчеркивающую гендерные различия. Один из наиболее ярких примеров такой скрытой дифференциации – школьная форма, история которой в России начинается в XIX веке и проходит множество этапов, отражающих сложное отношение государства к гендерным различиям (см. приложение 4).

Кроме явных различий, выражающихся в требованиях к внешнему виду и стандартам поведения мальчиков и девочек, гендерной составляющей скрытого учебного плана может быть как негласное разделение на «мужские» («физика», «математика») и «женские» («русский язык», «история») предметы, так и разделение нормативно-закрепленное – ярким примером выступают женское «домоводство» и мужские «уроки технологии», где девочек учат шить, готовить, принимать гостей и даже распределять семейный бюджет, а мальчиков – строгать, пилить, мастерить. Детей в данном случае готовят к выполнению традиционных, признанных обществом профессиональных и семейных гендерных ролей, однако не вызывает сомнений, что освоение и тех, и других навыков было бы полезно в быту представителям обоего пола и способствовало их лучшей адаптации к взрослой жизни.

Еще одним примером практического создания гендера в рамках скрытого учебного плана является то, что в некоторых случаях задания разделяются на ориентированные на мальчиков и ориентированные на девочек: мальчики учат наизусть «Письмо Онегина» из поэмы «Евгений Онегин», девочки – «Письмо

Татьяны». Посредством подобной практики в рамках скрытого учебного плана учащиеся интериоризируют значения феминности и маскулинности, транслируемые через литературные произведения [Горошко 2011].

«Скрытый» учебный план присутствует и в самом содержании предметов. Это выражается в количественной и качественной представленности лиц женского и мужского пола в школьных учебниках. Например, анализ российских учебников начальных классов показал, что общее количество изображений лиц мужского пола превышает количество изображений лиц женского почти в 2 раза. Мужчины и мальчики в основном представлены (значимо чаще) занимающимися инструментальной деятельностью, и чаще, чем женщины и девочки, изображены в ситуации отдыха, развлечений и учебы [Клецина 2009].

Скрытый сексизм и проявления гендерных стереотипов присутствуют и в учебниках для старших классов. Так, в учебнике по анатомии для восьмого класса школ на рисунках мышечной системы человека и изображении изменения пропорций тела в процессе созревания изображено тело человека мужского пола, а изображение женского тела присутствует лишь в разрезе половой системы.

Нами был проведен контент-анализ трех стандартных учебно-методических комплексов по литературе, одобренных организациями РАО и РАН и внесенных в Федеральный перечень учебников для средней школы, который показал, что в учебниках-хрестоматиях для 5-8 классов либо вовсе отсутствует упоминание о писательницах и поэтессах (УМК под ред. В.Г. Беленького), либо же им уделено непропорционально мало места (согласно рабочим программам, в УМК под ред. В.Я. Коровиной предусмотрено знакомство с одним рассказом Ж. Санд в курсе 5 класса, изучение одного стихотворения А.А. Ахматовой в 7 классе, одного рассказа Тэффи и одного стихотворения З. Гиппиус – в 8 классе; в УМК под ред. Т.Ф. Курдюмовой в 5 классе предусмотрено изучение творчества А.А. Ахматовой на примере двух стихотворений, творчества А. Линдгрена на примере одного произведения, в 8 классе изучаются

два стихотворения А.А. Ахматовой, два стихотворения М. Цветаевой и одно стихотворение З. Гиппиус). При этом отметим, что в Федеральный Государственный Стандарт основного общего образования по литературе в список обязательных для изучения авторов из женщин-писателей входит только А.А. Ахматова, и обязательное изучение ее творчества ограничивается двумя стихотворениями, при этом количество мужчин-писателей, представленных в данном списке, насчитывает 80 персоналий [Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения 2011].

В российских учебниках истории практически не уделено внимания освещению женского движения, история преимущественно остается курсом, изучающим «мужские» экономические, дипломатические и военные вопросы, а женщины изображаются в учебниках как жены, общественные работники, няньки и т. д. При этом женщинам, как правило, приписывается второстепенная роль, тогда как мужчинам – роль первопроходцев. Женщин чаще изображают как страдающих, неуверенных, угнетенных и не способных успешно сопротивляться такой позиции [Осипов 2005].

Каковы последствия такой неадекватной репрезентации женщин в учебных материалах? Во-первых, учащиеся могут незаметно для самих себя прийти к выводу, что именно мужчины являются стандартом и именно они играют наиболее значимую роль в обществе и культуре. Во-вторых, тем самым ограничиваются знания учащихся о том, какой вклад внесли женщины в культуру, что способствует формированию установок, связанных с недооценкой женщин как личностей и субъектов деятельности. В-третьих, учащиеся закрепляют в своем сознании функционирующий и активно транслируемый стереотип о том, что ориентация на успех и значимые достижения свойственна и поощряется, в основном, у лиц мужского пола.

Осознание необходимости учесть гендерные различия при составлении учебной программы всегда сопровождало процесс обучения, и интуитивные попытки ее осуществления предпринимались задолго до возникновения самос-

тоятельного термина «гендер». Наиболее ярким тому доказательством может послужить долгие годы существовавший в образовательной сфере **институт раздельного по полу обучения**, а также набирающая сегодня популярность стратегия нового подхода к образованию, получившая название **гендерной педагогики** (см. приложение 5).

Аргументы, приводимые сторонниками раздельного обучения, в основном базируются на стремлении учесть различные физические возможности, психологию восприятия и период полового созревания мальчиков и девочек [Клецина 2009]. Известным фактом среди педагогов и психологов всего мира является то, что по успеваемости, например, девочки значительно опережают мальчиков в начальной школе и на ранних этапах среднего образования, что потенциально формирует у мальчиков комплекс собственной неуспешности. Однако затем девочки начинают отставать, и ситуация становится и остается на долгое время зеркальной. Как следствие этого, мы видим, что в некоторых предметных областях женщины и по сей день представлены непропорционально мало – в естественных, технических науках и медицине на уровне колледжей и университетов до сих пор доминируют мужчины. Подобный феномен находит яркое отражение как в реализации учебного плана, так и в зримом опыте присутствия ребенка в школе, так как сегодня можно говорить также и об особенностях кадровой феминизации школы – исследователи считают естественной более легкую адаптацию к условиям школы педагогов-женщин. Однако это лишь одна из возможных причин. В качестве факторов феминизации школы Г.М. Бреслав отмечает ухудшение материального обеспечения, снижение статуса образования, резкое ухудшение демографической ситуации [Бреслав 1990]. Дискриминация по половому признаку прослеживается уже в том, что указанные выше признаки рассматриваются в современной социологии как основные и, что особенно важно, достаточные причины для того, чтобы педагогическая деятельность все больше приобретала статус женской сферы.

Гендерная стратификация в школе проявляется и в том, что, если в школе есть мужчины, то, как правило, они занимают руководящие должности, а не преподавательские. Так, по статистическим данным, в 1995 году среди всех учителей России женщины составляли 79%, а в 2001 – уже 91% [Ильин 2003]. При этом процентное соотношение в административной сфере совсем иное: 40% директоров – мужчины. «Чем выше уровень органов управления образованием, тем больше мужчин занимает руководящее кресло» [Положевец 2007: 13]. Следовательно, учащиеся видят каждый день, что чаще всего начальники – это мужчины, а подчиненные – женщины.

Кроме того, некоторые предметы и дисциплины идентифицируются у студентов и школьников с полом преподавателя. Тем самым программируется и выбор профессии в зависимости от пола – математика, программирование, физика предпочтительнее для мужчин, потому что именно эти предметы чаще всего преподают мужчины, а литература, иностранный язык, музыка – для женщин. Однако парадокс современной общеобразовательной школы состоит в том, что содержание учебных планов имеет скорее естественно-научную направленность – если речь идет об обычной средней школе, а не о специализированных профилирующих гимназиях и классах – а значит, в основном мужской уклон. Однако осуществляют эту стратегию, в основном, учителя-женщины, предъявляющие требования, которые скорее способны выполнить девочки, – прилежание, усидчивость, дисциплинированность, аккуратность, пошаговое выполнение заданий по алгоритму. Мальчики же, как правило, оказываются более успешными на этапе собственного логического поиска, что не всегда приветствуется в современной школьной системе. Значит, мальчики вынужденно оказываются проигрывающими «на собственном поле» – в тех областях, в которых от них стереотипно ожидают успеха.

Начиная с дошкольного возраста, педагоги поощряют мальчиков к самовыражению и активности, а девочек – к послушанию и прилежанию, опрятному внешнему виду. С самого рождения, детского сада и далее – в школе – родите-

ли и педагоги оказывают значимое влияние на формирование гендерной социализации ребенка, нередко воспроизводя представления о женщинах как подчиненных, зависимых, нежных, почтительных, и не стремящихся к достижениям, а о мальчиках как доминирующих, независимых, решительных, культивируя в своем отношении принципы архетипичного гендерного поведения (см. приложение 6). Фраза из анкеты, заполненной педагогом таганрогской начальной школы в рамках нашего опроса, процедура проведения которого будет подробно описана ниже: *«Это же мальчики, они должны быть самостоятельными!»* Возникает вопрос: а девочки не должны? В данном случае в деятельности профессионала проявился ложный гендерный стереотип, закладывающий искаженные ролевые модели в реальные межличностные отношения. В некоторых детских садах девочек и мальчиков разделяют на группы по половому признаку – девочки играют в семью, а мальчики – в профессию, мальчики помогают воспитателям собирать осенние листья на территории, а девочки играют в свои игры (потому что им объяснили, что они – слабые).

Таким образом, ожидания школьных учителей играют важную роль в формировании личности – учителя очень часто воспроизводят гендерные стереотипы. Во время урока учителя в первую очередь отвечают на вопросы мальчиков, реагируют на их поднятые руки, а вопросы девочек статистически чаще остаются вообще без внимания. Мальчикам дается больше времени на ответ, ввиду стереотипного бессознательного ожидания учителей, что мальчик способен сообразить на месте [Сабунаева, Гусева 2009]. Мальчиков хвалят за их знание и правильные ответы, а девочек – за послушание и прилежание. Соответственно, незнание девочек объясняется отсутствием способностей, незнание же мальчиков – только ленью. В результате девочек меньше настраивают на работу, их поощряют принять то, что есть, как должное и ориентируют на как можно более точное воспроизведение, формируют в них боязнь привлечь к себе внимание лишним раз или совершить ошибку, а мальчиков, напротив, стимулируют работать больше, чтобы добиться успеха.

«Изучения реакции учителей на различия полов в классе, к сожалению, весьма редки. Существующие исследования показывают, что девочек вознаграждают за молчание, послушание, сговорчивость, в то время как в мальчиках терпят гораздо более своенравное поведение», – пишет социолог Э. Гидденс [Гидденс 2005: 281]. Исследований гендерных установок учителей действительно проводилось очень мало, и для некоего восполнения этой лакуны, а также для подтверждения гипотезы о том, что учителя начальной школы активно транслируют своим поведением существующие в обществе стереотипы гендерного поведения, нами был проведен пилотажный опрос среди 12 учителей начальных классов четырех ГБОУ СОШ г. Таганрога, 8 учителей ГБОУ СОШ г. Москвы и 20 студентов Московского педагогического государственного университета, в котором они вербализовали свои осознанные и подсознательные требования к гендерной компетенции учащихся.

В опросе приняли участие учителя разного возраста и педагогического стажа от 3 до 30 лет, а также студенты выпускного курса факультета начального образования МПГУ. Подобный выбор был продиктован необходимостью достижения сравнительно высокого уровня валидности результатов даже при малой группе респондентов – добиться этого представлялось возможным с помощью целевой выборки респондентов с различными показателями возраста, опыта, пола, географических территорий проживания. Отметим, что все опрошенные учителя были женщинами, а среди опрошенных студентов были 11 мужчин и 9 женщин, все студенты не имели педагогического стажа, но имели опыт педагогической практики в школе, которая была успешно пройдена всеми респондентами в рамках обязательной университетской программы.

Учителям начальных классов и студентам предлагались для заполнения одинаковые опросники, включавшие в себя вопросы об основных стратегиях воспитания мальчиков и девочек, которые они используют (или планируют использовать) в своей работе, и моделирование различных гендерно маркированных ситуаций, где опрашиваемые должны были описать свои предположитель-

ные действия и реакции (девочки дерутся; мальчик плачет; мальчик играет с куклой и т. д.). Опрос был заочным (раздаточным) и включал в себя как закрытые (дихотомические) вопросы, так и открытые (неструктурированные и вопросы с завершением), а также группу проективных заданий.

Для установления контакта с респондентом первый блок заданий – после демографической части – был облегченным и включал в себя только дихотомические вопросы: *«Часто ли, по-вашему, нужно напоминать детям об их половой принадлежности?»* (да/нет) и *«Кому, по вашему мнению, принадлежит ведущая роль в полоролевом воспитании?»* (школе/семье). Подавляющее большинство респондентов ответили положительно на первый вопрос (18 из 20) и выбрали ответ «семье» во втором (14 из 20).

Второй блок включал в себя неструктурированные вопросы и вопросы, требующие завершения, касающиеся гендерных установок учителей, реализуемых (или планируемых быть реализованными) в непосредственном общении с детьми: *«Как Вы считаете, воспитываете ли Вы в девочках будущих женщин? В чем это выражается?»*, *«Как Вы считаете, воспитываете ли Вы в мальчиках будущих мужчин? В чем это выражается?»*, *«Вы стремитесь, чтобы мальчики в Вашем классе были.....»*, *«Вы стремитесь, чтобы девочки в Вашем классе были.....»*, *«В чем основная трудность в воспитании мальчиков младшего школьного возраста?»*, *«В чем основная трудность в воспитании девочек младшего школьного возраста?»*

Ответы опрашиваемых в большинстве своем показали, что гендерные установки педагогов восходят к патриархатному стереотипу [Каркищенко 2013: 65]. Так, на вопрос, воспитывают ли учителя в девочках будущих женщин и в чем это выражается, ответы были следующими:

*«...Учу помогать мальчикам в застегивании пуговиц, учу и помогаю приводить волосы в порядок...»* (Н.В., учитель начальных классов);

*«Стараюсь научить их дружить друг с другом и мальчиками, не завидовать, быть добрыми, приветливыми, сострадать другим».* (Т.С., учитель начальных классов);

*«...провоожу беседы об отношениях будущей матери к ребенку...»* (Л.К., учитель начальных классов);

*«Нужно учить девочек заботиться о себе и других»* (П.Р., студент 5 курса).

На аналогичный вопрос о воспитании мальчиков, были получены ответы:

*«Учу их мыслить самостоятельно, не бояться отстаивать свою точку зрения»* (Н.В., учитель начальных классов);

*«Главное – чтобы они у меня научились думать!»* (Ю.В., учитель начальных классов);

*«Нужно учить их размышлять самостоятельно, обдумывать ситуации, принимать решения»* (П.Р., студент 5 курса);

*«Стараюсь сделать так, чтобы они были ответственными, сильными, понимали, что они должны защищать слабых и умели постоять за себя»* (Л.К., учитель начальных классов).

Лексика, используемая респондентами при ответах на неструктурированные вопросы, является в данном случае маркером их гендерных установок. Так, очевидно преобладание лексико-семантической группы (ЛСГ) **ментальных глаголов** (*мыслить, думать, обдумывать, размышлять*), а также ЛСГ **глаголов защиты** (*защищать, постоять (за себя), отстаивать*), когда речь идет о требуемых характеристиках мальчиков, и преобладание ЛСГ **глаголов межличностных отношений** в перечислении желаемых характеристик девочек (*помогать, заботиться, дружить, сострадать*).

Согласно сконструированным респондентами завершениям предложений *«Вы стремитесь, чтобы мальчики/девочки в Вашем классе были....»*, мальчиков в своих классах учителя хотели бы видеть *активными, ответственными,*

*смышлеными, любознательными. В то время как девочек – аккуратными, усидчивыми, ласковыми и прилежными.*

На вопрос, в чем основная трудность в воспитании мальчиков младшего школьного возраста, ответы были следующими:

*«Необходимо мальчиков не нянчить, а направлять, чтобы у будущих мужчин не формировалось потребительское отношение к жизни, а напротив, осознание того, что добиваться всего надо самостоятельно» (А.Ш., студентка 5 курса);*

*«Неадекватность в восприятии полученной информации» (В.Ч., студент 5 курса);*

*«Трудно преодолеть их вспышки гнева, чувство вседозволенности, желание выделиться пусть даже неблагоприятным поступком» (Л.Т., учитель начальных классов).*

Примеры ответов на аналогичный вопрос о трудностях в воспитании девочек:

*«Им часто хочется стукнуть мальчишек, показать силу, они не понимают, что им как девочкам этого нельзя, и надо терпеть» (Л.Т., учитель начальных классов);*

*«Их нужно научить понимать, в чем их отличие от мальчиков, как нужно себя вести» (Е.Б., студентка 5 курса);*

*«Порой и тяжело объяснить, ЧТО и ПОЧЕМУ неприлично. А еще – почему им нельзя то, что, в общем-то, можно мальчикам» (А.Ш., студентка 5 курса).*

Показателем гендерных установок учителей является в данном случае активное использование конструкций со значением долженствования и запрещения в ответах на вопрос о девочках: *нужно/надо* (21 раз), *нельзя* (12 раз), *должны* (9 раз). В ответах, касающихся воспитания мальчиков, статистика была иной: *нужно/надо* (3 раза), *нельзя* (4 раза), *должны* (2 раза). Подобное соотношение свидетельствует о существовании, возможно, бессознательных устано-

вок учителей, способствующих активизации приемов **скрытого давления** на девочек и проявляющихся в коммуникации посредством использования определенных синтаксических и лексических конструкций.

Также обращает на себя внимание и то, что почти 80% ответов, касающихся воспитания девочек, говорили о трудностях, связанных с неодинаковостью стереотипно допустимого поведения для детей разных полов, и, таким образом, основная проблема в воспитании девочек сводилась, по мнению большинства респондентов, к трудности ограничения девочек рамками «приличного» поведения через призму соотношения того, что разрешено мальчикам, но запрещено девочкам. Трудности же в воспитании мальчиков не были зеркальными по сравнению с описанными выше и никак не соотносились с поведением девочек, а касались исключительно качеств и характерных свойств данного пола (по мнению респондентов): *вспышки гнева, чрезмерная активность, нетерпеливость, вечное желание подраться.*

Подтверждением описанного вывода является количественное соотношение использования лексем «мальчик» и «девочка» и синонимичных им в ответах респондентов, касающихся трудностей в воспитании мальчиков и воспитании девочек. В 40 ответах, связанных с воспитанием мальчиков, лексема *девочка* и синонимичные ей (*девчонка*) встретились 4 раза: *не обижать девочек (2), уважать девочек, помогать девочкам.* В 40 ответах о воспитании девочек лексема *мальчик* и синонимичные ей (*мальчишка, будущий мужчина*) встретились 26 раз. Типичное и наиболее частотное употребление данной лексемы – в значении «*нельзя то, что можно мальчикам*» (18 раз).

Приведенные данные вновь подтверждают присутствие скрытого давления со стороны учителей. Ключевая проблема в воспитании девочек, согласно полученным ответам, – их осознанная дискриминация, так как им негласно разрешено меньше, чем мальчикам, и осознание этого несоответствия не проходит безболезненно, так как является наиболее трудным этапом в воспитании дево-

чек данного возраста, по мнению большинства учителей, принявших участие в опросе.

Проективные реакции на гендерно маркированные ситуации (*будут драться девочки; мальчик играет с куклой; девочка лезет на дерево; мальчик плачет от обиды*) также вписывались в общую тенденцию ответов – так, наиболее частотными формулировками были «*Объясню, что девочки/мальчики так не поступают*» (23 раза).

Как уже говорилось выше, такие же опросники давались для заполнения и студентам старших курсов педагогических вузов (МГПУ). При этом, несмотря на то, что количество опрошенных студентов (11) превысило количество студенток (9), ожидаемой разницы в ответах найдено не было. Независимо от пола, возраста и опыта работы ответы опрошенных были практически идентичными.

Подобные результаты подтверждают наше предположение об активном функционировании в современной школе культурно обусловленных стереотипов патриархатного поведения, где от мужчины ожидается, что он будет занимать активную, доминирующую позицию в обществе, добиваться успеха практически любыми средствами, защищать слабых, а женщина должна демонстрировать такие качества, как мягкость, нежность, прилежность, скромность, в ее обязанности входит также и забота о других, в частности – о мужчинах [Каркищенко 2013: 65]. Все сказанное является прямой иллюстрацией архетипичных гендерных образов **Защитника, Добытчика, Воина** и, соответственно, **Хранительницы Очага, Мастерницы, Красавицы**, о которых уже говорилось выше.

Очевидно также, что ответы респондентов и приведенные нами выше данные, включая проанализированные языковые единицы, свидетельствуют о присутствии скрытого давления на девочек, проявляющегося, в том числе, и в коммуникации с учителями и формирующего в их сознании представление о собственной интеллектуальной неполноценности и ограниченности их способностей, что гипотетически должно сказаться в будущем на их выборе профессии,

сферы самореализации и степени вовлеченности в жизнь социума [Каркищенко 2013: 65].

Тот факт, что внимание учителей по отношению к девочкам и мальчикам различается качественно и количественно, давно уже перестал быть гипотезой, что во многом подтвердило и наше исследование. Каждодневная практика разделения по признаку пола вносит свой вклад в создание различий, и эти различия, в свою очередь, ведут к неравенству. Устаревшие традиции разделения мальчиков и девочек ведут к значимым различиям в самооценке, в достижениях и жизненных возможностях, что явно не соответствует ритму современной жизни.

Гендер обуславливает пути, по которым дети подготавливаются к жизни в обществе сначала их семьями, а затем школьным персоналом, ведь, наблюдая за поведением взрослых, ребенок изучает то, что принято считать свойственным мужчинам и женщинам. Различные образцы поведения подсознательно изучаются мальчиками и девочками посредством общения с воспитателями и сверстниками. Стереотипизирование же роли мужчины и женщины возникает только тогда, когда дети под массовым влиянием социальной среды приучаются вести себя соответственно своему полу – и ключевым инструментом социального воспитания гендера и по сей день является школа.

### **2.3. ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ПОПУЛЯРНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ**

Благодаря анализу современных психологических исследований проблемы гендера, мы получили информацию о существовании различий в физиологическом развитии детей разных полов и о влиянии этих различий на последующее развитие личности, а также о наличии гендерных стереотипов, которые закладываются в сознание индивида посредством влияния социума, но нигде мы не смогли увидеть четко выраженной формулировки стереотипов, активно используемых в русской культуре.

Гендерные исследования в лингвистике также подтвердили присутствие существенных различий как в методах и сроках овладения речью детьми разных полов, так и в речевых стратегиях поведения уже взрослых мужчин и женщин. Из этого можно сделать логичный вывод о существовании разных способов языкового манипулирования, направленных на воздействие на аудитории, различающиеся по гендерному принципу.

Сочетание этих фактов дает нам право и возможность перейти к анализу той литературы, которая, на наш взгляд, является одной из наиболее мощных структур, намеренно созданных для передачи и оформления в сознании подростков стереотипов гендерного поведения. Речь в данном случае идет о популярной психологической литературе для подростков и анализе ее как с точки зрения гендерных стереотипов, так и с точки зрения гендерной лингвистики, что должно привести нас к возможности описать не только навязываемые принципы гендерного поведения, но и языковые способы воздействия на гендерно различные аудитории.

В настоящее время большую популярность как среди взрослых, так и среди детей приобрела так называемая популярная психологическая литература, которая обозревает широкий спектр распространенных проблем, связанных с реализацией каких-либо моральных и физических возможностей и преодолением трудностей, мешающих успешному процессу социализации. В число бестселлеров в этой сфере давно вошли разного рода энциклопедии и справочники для мальчиков и девочек, юношей и девушек, мужчин и женщин, постулирующие определенные нормы поведения, способные обеспечить успешную социализацию и достижение личностных целей выбранной аудитории.

Большинство книг подобного рода, ориентированных на подростков, претендуют на то, что их содержание составляет комплекс универсальных знаний и советов, которые нужны любому/ой мальчику/девочке. Вполне ожидаемо, что одна из центральных тем энциклопедий для обоих полов – идеал мужественности/женственности, к которому должны стремиться дети, и, соответственно,

цель таких пособий – воспитание в читателях определенного набора черт. Однако, так как спецификой концептуальных категорий мужественности и женственности является то, что их центральных членов не существует в чистом виде, анализу и описанию могут подвергаться лишь их варианты и весь комплекс пропозиционально структурированных представлений о гендерных моделях поведения, характерных для того или иного общества или отдельно взятой культуры [Гриценко 2005: 207].

Нам представилось важным рассмотреть несколько вариаций энциклопедий для мальчиков и девочек. На данном этапе исследования мы поставили перед собой несколько целей:

- выявить те нормы, которые признаются психологами – авторами популярно-психологической литературы – стандартом гендерного поведения;

- проанализировать лингвистическую составляющую и описать дифференциальные различия в выборе авторами способов подачи материала в зависимости от половой группы, на которую ориентировано издание, выявить основные гендерно маркированные элементы языкового манипулирования;

- подтвердить или опровергнуть предположение, что образ идеального маскулинного поведения, представленный в книгах, ориентированных на женскую аудиторию, существенно отличается от принципов типично мужского поведения, постулируемых в книгах для мальчиков, а образ идеального женского поведения в книгах для мальчиков не представлен вообще, что в более позднем возрасте способно привести к несоответствию ожиданий и, как следствие, к невозможности реализации жизненного плана, связанного с общением с противоположным полом, представления о котором были сформированы в переходный период.

С позиции дискурс-анализа мы в данном случае не только рассматриваем текст как конструкт и инструмент конструирования реальности, но и стремимся обнаружить невысказанные допущения, имплицитно пребывающие в нем и придающие высказываниям саму форму [Кожемякин 2009]. При этом мы оста-

навливаемся непосредственно на анализе **дискурсных средств** – том наборе конкретных параметров (языковых черт, своеобразия тематики, систем убеждений, способов рассуждения и т.п.), которые определяют стилистическую специфику текста в сочетании со стоящей за ней культурно обусловленной идеологией [Кибрик, Паршин 2008].

Для подробного анализа мы выбрали 5 энциклопедий для мальчиков и 5 энциклопедий для девочек, изданных в промежутке с 1996 по 2006 год на русском языке и написанных русскоязычными авторами:

- 1) «Все, что должны знать мальчишки» (О. Вакса, М.: 2000);
- 2) «Книга-подарок для супермальчиков» (Н. Белов, М.: 2000);
- 3) «Энциклопедия для мальчиков» (М. Бенякова, СПб.: 1996);
- 4) «Новая энциклопедия для мальчиков» (Л. Сурженко, М.: 2006);
- 5) «Современная энциклопедия для мальчиков» (В. Петров, Мн.: 1998);
- 6) «Для вас, девочки: энциклопедия» (И. Демина, М.: 2006);
- 7) «Практическая психология для девчонок, или как относиться к себе и мальчикам» (А. Найк, М.: 1998);
- 8) «Новая энциклопедия для девочек» (Л. Клечковская, М.: 2005);
- 9) «Секреты для девочек» (В. Иванова, М.: 1999);
- 10) «Современная энциклопедия для девочек» (Н. Волчѣк, Мн.: 1998).

Все они выходили тиражом не менее 10000 экземпляров и находились в свободной продаже. Причем некоторые издания для мальчиков и девочек были взяты нами попарно – они имеют схожие названия и аналогичное оформление и выпущены одним издательством. Например: «Современная энциклопедия для мальчиков» (Петров 1998) и «Современная энциклопедия для девочек» (Волчѣк 1998), «Новая энциклопедия для мальчиков» (Сурженко 2006) и «Новая энциклопедия для девочек» (Клечковская 2005).

Необходимо отметить, что большинство изданий ориентированы на возрастные группы от 10 до 14 лет. Существуют издания для более младшего возраста, но они не демонстрируют широких различий в гендерном подтексте, а также

для более старшего, но они, в свою очередь, нацелены на аудиторию с уже сложившимися представлениями о гендерной стратификации. Поэтому в данном исследовании мы сконцентрировались на литературе для так называемого переходного возраста.

Термины и лексемы, используемые для обозначения лиц данного возраста в русском языке, различны и многообразны – *мальчик/девочка, подросток, отрок/отроковица* (устар.), *юноша/девушка*, а сейчас и прочно вошедшее в обиход современного языка заимствование «*тинейджер*» (от англ. *teenager*), означающее мальчика или девочку в возрасте от 13 до 19 лет. Однако определить точные возрастные рамки, ограничивающие понятие подросткового периода не так просто. Согласно Толковому словарю Ушакова, *подросток* – это «мальчик или девочка в возрасте от 12 до 16–17 лет», *юноша* – «человек мужского пола, в возрасте, переходном от отрочества к зрелости», *девушка* – «лицо женского пола, достигшее половой зрелости, но еще не вступившее в брак» [Ушаков 2011].

В классической психологии есть несколько вариантов наименования этого периода. Его называют пубертальным или пубертатным, переходным возрастом, половым созреванием. В медицине существует следующее определение: «Пубертатный период – это стадии биологического и социально-психологического развития личности, включающие возраст с 10–12 до 15–16 лет у девочек и с 12–14 до 17–18 лет у мальчиков; соответствует периоду полового созревания» [Энциклопедический словарь медицинских терминов, интернет-ресурс]. Каждое из названий по-своему отражает особенности этого периода.

Прежде всего, нужно отметить, что возраст этот сложен не столько потому, что растущий организм оказался под атакой бурно действующих гормонов, сколько потому, что этот период ознаменован экзистенциальным кризисом. Подросток ушел из того возраста, когда все было понятно и устойчиво, он был ребенком и не был отягощен ответственностью. При переходе в пубертатный возраст подросток становится потерянным. Он чувствует, что что-то изменилось, а что конкретно – ему трудно объяснить, его интересы в значительной

степени меняются. Подросток – это уже не ребенок, но еще не вполне сформировавшаяся личность. И совершенно естественен тот факт, что ответы на интересующие его вопросы подросток пытается найти не в разговорах со взрослыми, в общении с которыми он входит в фазу отчуждения, а у своих сверстников, знающих столько же, сколько и он, и в литературе. В литературе, написанной специально для него и обещающей не только осветить неизвестное, но и дать единственно верный рецепт поведения.

Подобная литература не является современным изобретением, специализированные книги для молодых людей обоих полов были популярны еще в прошлом веке. Книги, издававшиеся для девушек, как правило, ограничивались освещением тем женской гигиены, кулинарии, вышивания, домоводства (Т. Римкунас «Что должна знать каждая девушка», 1984; И. Винтовкина «Девушке-подростку», 1982; С. Могилевская «Девочки, книга для вас!», 1967). Книги для мальчиков существовали в меньшем количестве и также освещали лишь те сферы, которые стереотипно относились к «мужским»: спорт, техника, резьба по дереву и пр. (А. Маркуша «Мужчинам до 16 лет», 1966).

Однако с течением времени подобная литература стала набирать популярность и из специфических разделов «Медицина» (51), «Рукоделие» (37.248), «Домоводство» (37.279) перекочевала в разделы «Психология» (88) и «Этика: наука о морали и нравственности» (87.7) [Индексы ББК: Библиотечная библиографическая классификация: интернет-ресурс], размножившись в огромных количествах однотипных изданий, постраничный объем которых варьируется от 150 до 800 страниц, так как сегодня книги, написанные в этом жанре, являют собой нечто среднее между научной и публицистической литературой, освещая огромное количество тем, которые могут быть интересны современному подростку каждого пола.

Само слово «энциклопедия», вынесенное в название большинства книг интересующей нас категории, несет в себе информацию о том, что материал, опубликованный в этом издании, не нуждается в перепроверке и не подлежит

сомнению. «Энциклопедия – это научное справочное издание, содержащее свод знаний по всем или отдельным отраслям знаний» [Словарь иностранных слов 1981: 601]. Таким образом, информация, получаемая подростком из литературы, озаглавленной как энциклопедия, воспринимается им в качестве аксиомы и как прямое руководство к действию.

Чтобы выяснить, какие именно инструкции и рецепты поведения усваивают подростки в процессе чтения подобной литературы, необходимо параллельно выявить используемые в ней скрытые способы воздействия на аудиторию – посредством лингвистических и психологических методов. Основные различия были зафиксированы нами при анализе популярной психологической литературы для обоих полов в лингвистических способах организации материала и его тематической составляющей.

### **2.3.1. Стилистические особенности исследуемых текстов**

Анализировать форму и содержание отдельно друг от друга в данном случае представляется неверным, так как современная стилистика требует учитывать при характеристике функционально-стилевой ориентации текста не только собственно языковые признаки – функционально-стилистическое расслоение средств языка в исследуемом тексте, – но и его экстралингвистическую обусловленность [Валгина 2003; Салимовский 2002]. Ведь современная стилистика «будучи самостоятельной филологической дисциплиной, все больше приобретает характер междисциплинарной отрасли знаний и уже не может ограничиться и удовлетвориться той узкой областью, которая была ей отведена во времена зарождения ее как науки. Стилистика не может существовать в изоляции от смежных гуманитарных дисциплин – психолингвистики, социолингвистики, лингвистики текста, теории коммуникации, прагматики, литературоведения, эстетики...» [Ризель 1978: 79].

Согласно выводам, сделанным в результате исследования Н.Г. Валеевой, к аналитико-обобщенному изложению и характеру речи и стиля, близкому к нау-

чному, но с публицистическим, экспрессивно воздействующим моментом тяготеют научно-популярные статьи [Валеева 2006]. Оговорим, что в настоящей работе под стилем мы вслед за В.В. Виноградовым будем понимать общественно осознанную и функционально обусловленную, внутренне объединенную совокупность приемов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения в сфере общенародного языка [Виноградов 1963].

Функциональное назначение научного стиля состоит в том, чтобы обеспечить адекватную передачу научной информации, аргументированное изложение современного знания. Поэтому научному изложению часто присущ обобщенно-отвлеченный и подчеркнута логический характер [Максимов 2007: 98]. Похожие особенности и стилевые тенденции демонстрируют тексты «Современной энциклопедии для мальчиков» (Петров 1998), «Книги-подарка для супермальчиков» (Белов, 2000), энциклопедии «Все, что должны знать мальчишки» (Вакса, 2000), «Энциклопедии для мальчиков» (Бенякова, 1996), «Новая энциклопедия для мальчиков» (2006).

Язык большинства энциклопедий для мальчиков достаточно сух и сдержан, лексических или синтаксических проявлений экспрессии или демонстрации авторской оценки практически не встречается, что является еще одним подтверждением преобладания научного стиля речи, поскольку «язык науки тяготеет к речевым средствам, лишенным индивидуальной экспрессии, к знакам, обладающим свойствами системной взаимосвязанности и абстрактной условности» [Виноградов 1963: 120]. Мы можем утверждать, что, согласно классификации В.И. Максимова, в энциклопедиях для мальчиков используется научно-популярный подстиль научного стиля речи – в нем изложение рассчитано на передачу уже известной научной информации неспециалистам, и исключительную роль начинают играть способы популяризации научных знаний, приемы изложения, предполагающие включение в текст разнообразных средств выразительности, вплоть до художественно-беллетристических [Максимов 2007: 105]. Основная речевая стратегия при этом базируется на выстраивании цепей

рассуждений и доказательств, строгих систем суждений и причинно-следственных связей, оформлению которых способствует активное употребление вводных слов и словосочетаний, указывающих на последовательность в развертывании мысли (*таким образом, во-первых, в первую очередь* и т. д.) – подобные конструкции были встречены 273 раза в «Современной энциклопедии для мальчиков» (из 6850 предложений) и 89 раз в «Новой энциклопедии для мальчиков» (из 3705 предложений).

При анализе синтаксиса энциклопедии нами было отмечено явное преобладание обобщенно-личных предложений с глагольным сказуемым в 1-м лице настоящего и будущего времени множественного числа: *Выберем самый скучный для нас урок...; Будем помнить, что нельзя отвлекаться...; Постараемся как можно яснее представить...* (Бенякова 1996)<sup>1</sup> – (283 раза в «Современной энциклопедии для мальчиков», 98 раз в «Новой энциклопедии для мальчиков»). Подобная тенденция характерна для научно-популярной литературы, обращенной к массовому читателю, – использование соответствующих грамматических форм и лексических единиц выполняет здесь контактоустанавливающую функцию, позволяющую достичь определенного уровня экспрессии и эффекта вовлеченности читателя в описываемый процесс. Достижению того же эффекта способствует употребление местоимений 1 лица во множественном числе: *Допустим, у нас не сложились отношения с учительницей по химии...; Представим, что мы учимся у Виктора Федоровича и получили на дом 100 задач...* (Петров 1998: 261-271). Также очень часто (735 раз в «Современной энциклопедии для мальчиков», 502 раза в «Новой энциклопедии для мальчиков»), встречаются наиболее характерные для научного стиля речи неопределенно-личные предложения с дополнением, вынесенным в начало предложения, и глаголом-сказуемым, выраженным формой 3-го лица множественного числа, – такое сказуемое обозначает аксиоматичные, общепринятые явления, факты закономерности: *Черепаш нередко заводят в качестве неприхотливых игрушек для детей;*

---

<sup>1</sup> Ссылки на источники материала в тексте даются в круглых скобках.

*Иногда отрицательное впечатление от человека переносят на всю группу людей* (Петров 1998: 68-142). Пассивные конструкции в синтаксисе энциклопедии почти в два раза превышают количество активных: *Когда книга уже прочитана...* (Петров 1998: 201). Показателем свойственной научному стилю речи установке на косвенно-контактное общение является бессубъектность повествования – распространение неличных форм глагола вместо форм 1 и 2 лица единственного числа: безличных глаголов, инфинитивов, часто сочетающихся с модальными или безлично-предикативными словами (*нужно отметить; необходимо запомнить*), а также стандартизированного косвенного обращения: *Читатель, конечно, уже догадался...; Читатель уже, наверное, выделил... Итак, уважаемый читатель, краткое резюме* (Бенякова 1996: 11-13, 200). Так, слово «читатель» употребляется 110 раз в «Современной энциклопедии для мальчиков», 63 раза в «Энциклопедии для мальчиков», но только 1 раз в «Новой энциклопедии для мальчиков» – наиболее позднем издании из всех.

Что касается времени, то на первый план выдвинуто настоящее неактуальное: *Для приготовления пищи делают очаг* (Петров 1998: 545); *Краску разводят в банках или ведрах* (Бенякова 1996: 314). Весьма активны причастия, деепричастия, а также причастные и деепричастные обороты: *Поэтому ребята, познавая мир, определяя свое место в нем, в первую очередь, имеют в виду тех людей, с которыми они взаимодействуют* (Бенякова 1996: 43); *Собираясь на лед, лучше всего надеть шерстяное трико и свитер* (Петров 1998: 190); *Оратор, обладающий слабой нервной системой, не способен долго время сосредоточить свое внимание на содержании речи* (Петров 1998: 60). Широкоупотребительны также возвратные глаголы – так, например, в «Новой энциклопедии для мальчиков» (Сурженко 2006) их количество составляет 1312 слов.

Речевую базу энциклопедии составляет, в основном, общеупотребительная и общелитературная лексика, однако встречается также и лексика, характерная для официально-деловых документов, перенесенная в данном случае в сферу обсуждения бытовых вопросов с потенциальной целью произвести впечатление.

чатление серьезной терминированной литературы, чтение которой должно быть свойственно представителям мужского пола: *факторы, препятствующие нормальному течению межличностного общения - это незрелые, поверхностные суждения, стереотипы, предвзятые обобщения, сверхреакция на эмоционально окрашенные слова; чем счастливее ты делаешь себя, тем выше потенциал твоего интеллекта; охота за одобрением приносит свои дивиденды; твоему телу свойственны атрибуты, которые портят настроение* (Бенякова 1996: 44-57).

В некоторых главах, в частности, посвященных отношениям с родителями, сверстниками, учителями и социальной адаптации, нередко используются элементы разговорной лексики и жаргонизмы:

*Многие думают – вот я буду Шумахером, и на фиг мне такой тупой предмет, как химия. А если серьезно?*

*Помоги им найти с тобой общий язык – ведь твои «предки» так давно вышли из подросткового возраста, что успели позабыть все на свете.*

*Ты должен помнить еще и то, что дурнушка через некоторое время может превратиться из гадкого утенка в прекрасного лебедя и стать мечтой многих. Однако тебе, если ты упустишь свой шанс, уже мало что может светить. Как бы ты ни старался.* (Сурженко 2006: 53-60).

Как известно, к жаргонной лексике относятся слова и словосочетания, свойственные социальным диалектам, и чаще других к жаргонизмам прибегает молодежь независимо от социального положения [Максимов 2007: 217]. Вероятно, этот лексический выбор продиктован стремлением подростка отделить свой только начинающийся складываться мир от мира враждебно воспринимаемых им взрослых даже на языковом уровне. Поэтому мы полагаем, что такая резкая смена стиля в главах, посвященных наиболее важной для подростка тематике взаимоотношений, связана со стремлением автора к уменьшению дистанции с адресатом, поскольку эмоциональность и оценочность жаргонизмов приближает их к просторечным лексическим единицам, используемым в устной

обиходной речи, и «провоцирует» их употребление в непринужденной, дружеской обстановке [Максимов 2007: 217].

Научный текст – текст традиционно терминованный, перемежающийся формулами, символами, схемами [Валгина 2006]. В описываемых энциклопедиях для мальчиков также присутствуют лишь схематические черно-белые иллюстрации (карты звездного неба, изображения гимнастических поз и т. д.). Никакие изображения не несут в себе развлекательной функции, все они представляют собой наглядное уточнение того, что сказано в тексте.

В «Современной энциклопедии для мальчиков» (Петров 1998) и «Энциклопедии для мальчиков» (Бенякова 1996) авторы обращаются к читателю, несмотря на его возраст (возрастной ценз достаточно четко определен во введении к каждой из книг – от 10 до 15 лет), в основном, на «вы»: *Прodelайте опыт* (Петров 1998: 312); *Вы, наверное, заметили, что в перечне рекомендуемых продуктов полностью отсутствуют молочные продукты* (Бенякова 1996: 33). Мы можем сделать вывод из этого факта, что с самого детства мальчики позиционируются как серьезные, вдумчивые, ориентированные на иерархичность общества, ожидающие проявлений естественного уважения и должны пользоваться им с самого раннего возраста. Описанные результаты функционально-стилистического анализа текстов энциклопедий подтверждают также тенденцию к изначальному формированию у мальчиков способности воспринимать научный текст, стремлению развивать у них специфическое образное мышление.

Иные стилистические особенности были обнаружены во всех пяти исследуемых энциклопедиях для девочек – в них нами были выявлены признаки, в основном, публицистического и, в наименьшей степени, научного стилей речи.

В публицистическом стиле находит свое воплощение функция воздействия, причем эта общественная функция языка, выдвинутая в данном стиле на первый план, вступает во взаимодействие с функцией сообщения информации. В своей речевой структуре публицистический текст заключает информацию о

чем-либо существенном и интерпретацию содержания такой информации. Причем интерпретацию заинтересованную, сопровождаемую, как правило, довольно выразительным в эмоционально-экспрессивном отношении стилистическим оформлением [Максимов 2007: 115]. Публицистичность – это также и искусство аргументации, убеждения, торжество авторской позиции, поэтому нестандартность и яркость выражения усиливают действенность речи [Валгина 2006].

Публицистический стиль – это незамкнутая, подвижная система, и эти его характеристики обусловлены стремлением к повышенной экспрессии, особой эмоциональности текста, воздействующей на конкретную целевую аудиторию.

Основная роль в публицистическом стиле принадлежит авторской речи – авторская позиция открыта, активна, четко формулируема. Использование этого приема мы наблюдаем и при функционально-стилистическом анализе текстов энциклопедий для девочек на всех уровнях языка. В текстах энциклопедий для девочек высока доля присутствия элементов разговорной речи и сленговых выражений: *он опять дуется* (Волчѣк 1998: 215); *такая лафа, как длительное обучение стала занимать приличный отрезок времени; эта швабра Светка из 10 «В»* (Демина 2006: 19, 301); *ну что, слабо?* (Иванова 1999: 11). Экспрессия в тексте нередко создается в результате взаимодействия специально организованной лексики и широкого использования фразеологии или клишированных конструкций: *путь молодой девушки не устлан лепестками роз* (Клечковская 2005: 5); *попробуй провести исследование личности этой темной лошадки, пока еще не влюбилась в него по уши* (Демина 2006: 87). Все указанные приемы направлены на установление близкого контакта с читательницей, превращение чтения в «разговор на одном языке», должный вызвать доверие и уничтожить дистанцию *ребенок – взрослый*, которая несет ключевую негативную нагрузку и часто приводит к сознательному или бессознательному блокированию в восприятии информации подростком на сложном этапе его взросления. Использование подобных методов установления контакта и снятия напряжения мы наблюдали и в лексической организации материала энциклопедий для мальчиков, од-

нако если в энциклопедиях для мальчиков это можно назвать сменой регистра для концентрации внимания в определенный момент, то в книгах для девочек – это стилистическая норма.

Интересна также и синтаксическая организация языкового материала энциклопедий для девочек. Подача материала часто фрагментарна, широкоупотребительны инверсии, номинативные, присоединительные и парцелированные конструкции, создающие иллюзию живой непринужденной речи. Часто встречаются риторические вопросы (см. таблицы 1.1, 1.2 на стр. 106-107): *Ну и чем не мисс Вселенная?* (Клечковская 2005: 16); *Фигура в порядке?* (Волчѣк 1998: 187) – наличие таких вопросов визуально и интонационно превращает монолог автора в диалог с читательницей, что опять же ведет к желаемому сокращению дистанции с адресатом. Достижению высокого уровня экспрессии способствует использование прецедентных феноменов и реминисценций: *С ведром и шваброй в руках ты чувствуешь себя настоящей Золушкой!* (Дѣмина 2006: 71); *Больше тебе никогда не испытать, что такое превращение из Гадкого Утенка в Прекрасного Лебедя* (Клечковская 2005: 13); *Совершенно бессовестно уходить сразу после ужина – ты же не воспитанница Винни-Пуха!* (Демина 2006: 59).

Часто (68 раз в «Новой энциклопедии для девочек, 27 раз в «Современной энциклопедии для девочек») встречаются апелляции к именам или жизненному опыту знаменитостей, позиционирующихся как авторитеты или кумиры современной молодежи: *Смотри на его родителей почтительно, как на директора школы, но не так восторженно, как на Филиппа Киркорова; Гордость нашего искусства, художник-модельер Вячеслав Зайцев тоже воспитывался одной только мамой...* (Демина 2006: 60, 82).

Обращение к читательницам в книгах всегда на «ты». Высока частотность (855 раз в «Новой энциклопедии для девочек», 1302 раза в «Современной энциклопедии для девочек») использования высказываний от 2-го лица: *Ты оказала им услугу, а тебя предали; Ты выбрала себе подходящего парня* (Волчѣк 1998: 148-163). Такие высказывания в стилистике также считаются характерными для

публицистического стиля речи и обладают ярким стилистическим эффектом [Максимов 2007: 411]. Благодаря такому типу высказываний читательница как бы сама оказывается в центре событий.

В тексте широко представлены разнообразные тропы, фигуры и иные образные средства, которые практически отсутствовали в книгах для мальчиков, однако иллюстраций в книге нет вообще. Из вышесказанного мы видим, что девочка позиционируется как субъект, способный и готовый воспринять публицистический стиль в большей степени, чем научный. Повышенный уровень экспрессивности, свойственный публицистическим текстам, ориентирован на женскую аудиторию, более чувствительную к любому проявлению эмоций, нежели мужская. В обращении на «ты» и попытке создания эмоциональной близости с читательницей авторы учитывают особенности женской психологии, выражающиеся в стремлении инициирования и поддержания контактоустанавливающих разговоров (см. стр. 39 наст. работы) и стремлении к постепенному сближению в общении с собеседником, что увеличивает уровень доверительности.

В книгах для обоих полов частотны (см. таблицы 2.1, 2.2 на стр. 106-107) употребления модальных глаголов, предикативов и вводных слов, выражающих своим лексическим значением необходимость или долженствование – *должен/на, обязан/а, нужно, следует* – и глаголов в форме повелительного наклонения в приказных синтаксических конструкциях, часто восклицательных (218 раз в «Новой энциклопедии для девочек», 387 раз в «Современной энциклопедии для девочек»): *Забудь о короткой стрижке при такой форме лица! Не увлекайся каблуками! Приучи родителей прислушиваться к себе!* При этом важно учесть, что если в энциклопедиях для мальчиков адресат обобщенный, то в книгах для девочек мы имеем дело с индивидуальным адресатом. Итак, из всего вышесказанного мы можем сделать вывод, что в и в энциклопедиях для мальчиков, и в энциклопедиях для девочек мы имеем дело с присутствием волюнтивного речевого регистра, но в книгах для мальчиков превалирует информатив-

ный регистр, а в энциклопедиях для девочек – генеритивный [Золотова, Онипенко 1998].

Мы провели текстологический анализ практически равных по объему «Современной энциклопедии для мальчиков» (378 стр) и «Современной энциклопедии для девочек» (412 стр), чтобы выявить и сравнить частоту использования риторических вопросов, восклицательных и вопросительно-восклицательных предложений, а также модальных глаголов, предикативов и вводных слов со значением долженствования, и императивов в каждой из энциклопедий.

Таблица 1.1: Соотношение количества экспрессивных риторических высказываний (издания 1998 г.)

	?	!	?!
Энциклопедия для мальчиков	93	153	0
Энциклопедия для девочек	218	405	26

Таблица 1.2: Количественное соотношение экспликаций долженствования и побуждения (издания 1998 г.)

	Конструкции со значением долженствования	Императивные конструкции
Энциклопедия для мальчиков	34	103
Энциклопедия для девочек	126	328

Аналогичная процедура была проведена нами и на материале «Новой энциклопедии для девочек» (400 стр.) и «Новой энциклопедии для мальчиков» (320 стр.):

Таблица 2.1: Соотношение количества экспрессивных риторических высказываний (издания 2005-2006 гг.)

	?	!	?!
Энциклопедия для мальчиков	273	104	4
Энциклопедия для девочек	324	170	10

Таблица 2.2: Количественное соотношение экспликаций долженствования и побуждения (издания 2005-2006 гг.)

	Конструкции со значением долженствования	Императивные конструкции
Энциклопедия для мальчиков	85	201
Энциклопедия для девочек	223	318

Очевидно, что частота употребления экспрессивных синтаксических конструкций, а также глаголов долженствования и глаголов в повелительной форме в энциклопедиях для девочек в несколько раз превышает частоту их употреблений в книгах для мальчиков. Следовательно, мы видим пример скрытого давления, выражающегося на морфологическом, лексическом и синтаксическом уровне. Большая часть советов преподносится девочкам в форме приказа, необсуждаемой инструкции, не допускающего возражений рецепта. В то время как в энциклопедии для мальчиков синтаксические конструкции воссоздают ситуацию возможного выбора или вежливого предложения – часты обороты типа: *ты можешь + Inf*, *ты мог бы + Inf* и т.д. Количество восклицательных, вопросительных и вопросительно-восклицательных предложений, использованных в книгах, ориентированных на женскую аудиторию, в несколько раз превышает их количество в текстах книг для мальчиков, что может служить доказательством стремления авторов энциклопедий для девочек к повышенной стилистиче-

ской экспрессии, а также может быть расценено как одна из первопричин последующей гиперкоррекции, традиционно считающейся одним из ключевых признаков женского письма.

Важно учесть, что энциклопедия для мальчиков, стилевые особенности текста которой относительно близки к обнаруженным в энциклопедиях для девочек, является наиболее поздним изданием из тех пяти, которые подверглись нашему анализу («Новая энциклопедия для мальчиков». Л. Сурженко, 2006). Использование в ней обращения на «ты» к читателю-мальчику, появление большего количества сленговых выражений и риторических вопросов и восклицаний, вставки юмористических иллюстраций в дополнение к схематическим изображениям – все это, возможно, является свидетельством современной тенденции к обращению с мальчиками так же, как с девочками, то есть к развившейся апелляции к чувствительной стороне восприятия и к абстрактному мышлению мальчика-подростка, а не к сугубо аналитическому, как было в четырех книгах, изданных ранее.

«Новая энциклопедия для мальчиков» показала также существенно возросшее в тексте количество используемых конструкций с выражением долженствования и императивов по сравнению с аналогичными изданиями для мальчиков, вышедшими десятилетием раньше. Такая тенденция может быть объяснена как следствие общественного давления и стремления к унификации если не гендерных ролей, то лингвистических средств воздействия на гендерно дифференцированные аудитории.

### **2.3.2. Базовые метафоры в текстах энциклопедий**

Как показало описанное ранее исследование стилистических особенностей энциклопедий, в текстах популярной психологической литературы очевидна тенденция к полижанровости и полистилистичности. Отсюда вытекает предположение о возможном присутствии некоторого числа базовых метафор как

ключевых, задающих аналогии и ассоциации между различными системами понятий и порождающих более частные метафоры [Арутюнова 1990]. Основанием для выделения подобных базовых метафор в текстах популярной психологической литературы является возможность построения структурированных метафорических моделей, образованных в результате проекции одной понятийной сферы на другую. Особенность использования базовой метафоры в данном конкретном случае заключается в том, что потенциал некоторой метафорической модели способствует более компактному представлению информации и лучшему ее запоминанию, а также дает возможность включения в материал имплицитной оценки, что в подобной литературе может трактоваться как способ скрытого воздействия на читателя.

Использование базовых метафор может быть также нацелено и на активизацию определенных сценариев или установок. Сценарии – это способ представления в памяти знаний, абстрактные, схематические, иерархически организованные наборы пропозиций, конечные позиции которых являются незаполненными [ван Дейк, 2000], при этом использование базовых метафор в тексте может являться одним из вариантов заполнения данных пропозиций и, таким образом, навязывать аудитории определенное восприятие отдельно взятого сюжета.

Для выделения базовых метафор нами были выбраны главы, посвященные социальным взаимоотношениям, в книгах для обоих полов. Проведенный анализ показал, что в энциклопедиях для мальчиков в главах, описывающих отношения со сверстниками, родителями, значимыми взрослыми и противоположным полом доминирует **милитарная/военная** метафора, в литературе же для девочек центральное место в аналогичных главах занимает метафора **театральная**.

### Милитарная метафора

Анализ текстов продемонстрировал, что базовой метафорой в книгах для мальчиков является метафора «отношения – это противостояние», которая может быть описана как милитарная. Впервые подобная структурная метафора

(«Спор – это война») была выделена Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [Лакофф, Джонсон 2004].

Основанием для выделения данной метафоры в качестве базовой становится количественная представленность в рассматриваемых главах энциклопедий **слов, относящихся к лексико-семантическому полю «Война»**. Склонность к использованию военной метафоры как основной проявляется во всех проанализированных нами изданиях, где присутствуют главы об отношении полов, для подробного же статистического анализа нами была выбрана «Новая энциклопедия для мальчиков» (Сурженко 2006), которая является наиболее поздним изданием из рассматриваемых.

Согласно полученным результатам, в рассмотренной главе 18 раз встречаются лексемы из словообразовательного гнезда слова ВОЙНА, 15 раз – из словообразовательного гнезда слова ПОБЕДА, 9 раз – из словообразовательного гнезда слова ВРАГ, 6 раз – из словообразовательного гнезда слова СТРАТЕГИЯ, 1 раз – из словообразовательного гнезда слова СОЮЗ.

В текстах подразумевается, что отношения – это война, в которой читателю необходимо одержать победу любой ценой: *в этом споре не отступай до победного конца* (Сурженко 2006: 204); *приведем себя в боевое состояние внешне* (Петров 1998: 283). В этой войне принимают участие недруги, союзники, враги, доносчики, дипломаты, разведчики, стратеги: *К тому же он подлиза, ябеда и доносчик; На первом свидании тебе придется почувствовать себя кем-то вроде дипломата или разведчика, проникающего во вражеский лагерь* (Сурженко 2006: 186-240), *Здесь ты должен проявить себя как настоящий стратег: дождись подходящего момента и только потом начинай действовать; Если твой недруг строит коварные планы...; Попробуй увидеть в родителях союзников...* (Петров 1998: 112); *Ты понравишься им и завоюешь себе союзников...* (Бенякова 1996: 205).

Противостояние в отношениях, согласно анализируемым текстам, нередко бывает очень жестоким и почти всегда является неизбежным: *Школа и выжи-*

*вание в ней; Жизнь, особенно в наше время – крайне жестокая и суровая штука, и без умения **сражаться за место под солнцем** нам никак в ней не обойтись; В такие минуты ты готов **убить** и ее и всех своих соперников, с которыми она заигрывает; **Отвоевывай** свое право на самоопределение, **воюй** с реальными проблемами, а не призраками» (Сурженко 2006: 186-240); **Общение превращается в борьбу за господство над собеседником** (Бенякова 1996: 45).*

В противоборстве используются и различные виды вооружения: *Такие девушки считают, что парень, а потом и муж – это нечто вроде домашнего животного, поэтому у них два **оружия**: корм и наказание; Нужны сильные средства защиты от таких девушек; Это ее **способ защиты**, а заодно и **нападения** (Сурженко 2006: 230-240); **Поверь, он не выстоит под пулеметной очередью твоих насмешек** (Вакса 2000: 163); **Это знание будет твоим щитом** (Петров 1998: 121); **Надо мобилизовать** все душевные и физические силы (Петров 1998: 302).*

Исход борьбы также может быть совершенно различным: *В битве с родителями ты заранее обречен на **поражение**; Если родители не проявляют доброй воли для установления контакта, усади их за **стол переговоров**; Не начинай **войну за независимость – победителей** в ней не будет, только **убитые и раненые** (Сурженко 2006: 208-210); Слово **ранит**, а болезненность подобной **раны** зависит от того, кто ее нанес, чего он добивается, насколько **унижено наше достоинство** (Петров 1998: 18).*

Приведенные примеры иллюстрируют тезис о широком употреблении военной метафоры в текстах энциклопедий для мальчиков. Активизация подобной метафорической модели способствует восприятию читателями отношений как военных действий, а партнера – не как союзника, но как соперника, которого нужно победить. Употребление данной метафоры вписывается в гипотезу о навязывании подростковой аудитории архетипичных моделей поведения, так как апеллирует к традиционным представлениям о решительности, доблести, смелости мужчины, его способности постоять за себя и близких и заво-

евать женщину-приз. Таким образом, использование военной метафоры, с одной стороны, обладает положительной эмоциональной окраской, но с другой, безусловно, способствует и формированию представления об отношении как о необходимости вечного противостояния вражеской силе, изначально намеренной навредить. Подобная установка по силе воздействия не уступает положительной и может негативно сказаться на дальнейших попытках юноши выстроить социальные отношения.

### Театральная метафора

Базовой метафорой в текстах энциклопедий для девочек может считаться широко распространенная метафорическая модель «отношения – это театр».

По аналогии с принципом выделения базовой метафоры в дифференцированной литературе для мальчиков нами были проанализированы главы, посвященные взаимоотношениям, в книгах для девочек с целью определения количественной представленности **слов, относящихся к лексико-семантическому полю «Театр»**.

Статистическому анализу также подверглось наиболее позднее издание из анализируемых – «Новая энциклопедия для девочек» (Клечковская, 2005). Согласно полученным результатам, в рассмотренной главе 14 раз встречаются лексемы из словообразовательного гнезда слова РОЛЬ, 11 раз – из словообразовательного гнезда слова ИГРА (рассматривались лексемы, употребленные в значении «перевоплощение»), 8 раз – из словообразовательного гнезда слова СЦЕНА, 7 раз – из словообразовательного гнезда слова МАСКА. Таким образом, апеллируя к статистическим данным, мы можем утверждать, что театральная метафора является ключевой в главах, посвященных взаимоотношениям, в книгах для девочек, так как именно ее количественная представленность превышает любые другие.

Трактовать причины и последствия использования данной метафоры в текстах психологической литературы для девочек-подростков можно по-разному: с одной стороны, театр как сфера-источник способствует реализации

эмотивной функции метафоры, с другой – активизирует ассоциативный ряд, связанный с векторами притворства, неискренности, фальши и смоделированности событий «извне» – важно отметить, что, в случае использования данной метафоры в текстах для девочек, в качестве «режиссера» всегда позиционируется она сама, и при положительном раскладе она должна сама же планировать развитие событий и подчинять поведение окружающих своей воле, вовлекая их в игру: *Мы сами подбираем те обстоятельства и тех людей, которые будут соответствовать нашему **сценарию**, реально или в мыслях **репетируем** основные события и свое поведение в них до тех пор, пока все это не станет частью нас самих, нашего характера и нашей судьбы* (Клечковская 2005: 9).

Участниками метафорического представления становятся клоуны, актеры, игрушки, марионетки, кукловоды: *Практически в каждом классе найдется свой **клоун**, который смешит всех во время нудных учительских объяснений; В этой ситуации молодая девушка **играет роль игрушки из секс-шопа**; Совсем не сладко быть такой **куклой на веревочках** – куда **кукловод** дернет, туда и идти* (Клечковская 2005: 100–121).

Обязательное условие для артиста, играющего в спектакле о человеческих взаимоотношениях, – надеть маску и сыграть свою роль: *Чтобы общение было плодотворным и конструктивным, нам порой приходится подстраиваться под тех или иных людей, **играть роли**, которые они нам навязывают; Чтобы жить в мире с другими людьми, мало просто быть собой – нужно уметь **подыграть, принять роль**, которая уготована тебе в этом кругу; Но уметь понравиться и одновременно сделать это так, чтобы **никто ничего не заподозрил**, – большое искусство сродни **театральному**; Маленькая девочка уже полна чувства собственного достоинства и даже в юные годы уже ощущает себя женщиной. Она копирует жесты и манеры своей мамы, с упоением катает коляску с плюшевым медведем, поит кукол чаем из игрушечного сервиза – она уже **примеряет на себя роль женщины, хранительницы очага, матери и хозяйки**; Макияж налагает и некоторое обязательство вести себя опре-*

деленным образом согласно тому, какую *маску* ты надела (ведь любая коррективировка своего образа, по сути, *маска*) (Клечковская 2005: 100–120).

Отметим, что в тексте «Новой энциклопедии для мальчиков» мы также сталкиваемся с употреблением театральной метафоры – в контексте описания принципов поведения женского пола и в пейоративном значении: *Чтобы правильно строить отношения с девушками, нужно знать, какие маски они используют и к каким уловкам прибегают* (Сурженко 2006: 229). Этот пример иллюстрирует типовые представления молодых людей (и намеренно формируемые у них) о неискренности, наигранности, фальшивости в поведении девушек в межполовых отношениях.

Опираясь на выводы Дж. Лакоффа и М. Джонсона, отметим, что концептуальная метафора не столько отражает реальность, сколько создает ее сама, формируя представления и стереотипы в сознании читателей и иных адресатов слова. Рассмотренные нами милитарная и театральная метафорические модели иллюстрируют сформулированный нами тезис и, со своей стороны, демонстрируют иные способы стереотипизирования и навязывания определенных установок конкретной гендерной аудитории.

### **2.3.3. Тематические сходства и различия энциклопедий**

Основной спектр тем, представленных в популярной психологической литературе, для мальчиков и девочек существенно различается. Книги для мальчиков преимущественно содержат главы следующего содержания: «Характер», «Этикет», «Здоровье», «Спорт», «Хобби», «Самооборона». В «Энциклопедии для мальчиков» (Бенякова 1996) есть также главы «Учись работать и зарабатывать деньги», «Путь к успеху», «Твой Адвокат». Последняя глава содержит правовую информацию, которая может быть полезна мальчику, по мнению авторов: в число пунктов данного раздела входят статьи «Об условиях заключения брака», «О злостном уклонении от уплаты алиментов», «О злостном уклонении от оказания помощи родителям», «О разглашении тайны усыновления» и т.д.

Энциклопедии для девочек демонстрируют гораздо более широкий охват тем – «Кулинария», «Этикет», «Спорт», «Здоровье», «Мода», «Красота», «Декор», «Игры», «Праздники», «Литература», «Живопись», «Музыка» и др. Заведомо предполагается, таким образом, наличие аналитического склада ума у мальчиков и гуманитарного – у девочек.

В отношении этикета и правил поведения энциклопедии активно используют выражения «настоящий джентльмен» и «истинная леди». Достаточно спорные по содержанию и форме выражения правила поведения «истинной леди» постулируются, тем не менее, в форме тезисов, не допускающих возражений:

*Леди часто улыбается, но не сюсюкает и не слащава* (Иванова 1999: 85);

*Если леди – член какой-нибудь тусовки, она придерживается того стиля одежды, который принят в ее группе* (Иванова 1999: 86);

*Истинная леди прячет номерок в карман, чтобы не потерять* (Иванова 1999: 89);

*Если девушка желает покинуть ресторан, она должна сказать: «К сожалению, мне пора»* (Волчэк 1998: 322);

*Голову девушка не должна поднимать слишком высоко, не стоит ее слишком опускать и глядеть исподлобья* (Волчэк 1998: 344).

Кроме того, в энциклопедиях для девочек в главах, посвященных этикету, описываются не только правила поведения, принятые для девушек, но и то, как должен вести себя воспитанный молодой человек, что можно считать косвенным указанием на положительные и отрицательные качества мужчин:

*Условившись о встрече с девушкой в кафе, парень должен быть на месте несколько раньше, чтобы успеть найти свободный столик;*

*Парню не подобает оглядываться вслед проходящим мимо девушкам, особенно если он разделяет общество другой девушки;*

*Каждый из членов семьи обязан целовать мать, выходя утром из дому* (Волчэк 1998: 310-328).

Отметим, что ничего подобного указаниям на допустимое и приветствуемое поведение противоположного пола в книгах для мальчиков мы не встретили. Более того, для того чтобы стать настоящим джентльменом, мальчику достаточно соблюдать элементарные общепризнанные правила хорошего тона, судя по примерам, приводимым в «Энциклопедии для мальчиков» (подавать девочке руку, уступать место старшим в транспорте).

Главы о здоровье и о том, как поддерживать свое тело в отличной форме, присутствуют в книгах для обоих полов. В каждой из них есть главы, посвященные пагубным привычкам, таким, как наркотики, табакокурение, алкоголь. В «Современной энциклопедии для мальчиков» в этом же ряду находилась информация о заикании и о методах борьбы с ним. При сравнении глав со схожим содержанием в книгах для мальчиков и девочек мы увидели, что понятие вреда, наносимого наркотиками, алкоголем и табакокурением объясняется девочкам на жизненных примерах (истории из биографии известных личностей, рассказы о сверстницах читательниц, пострадавших от той или иной привычки (Иванова 1999: 239-247), а мальчикам – на основе энциклопедических знаний: *Героин вводится внутривенно или путем вдыхания через носовую полость, вызывает зависимость, эффект – состояние мнимого благополучия* (Петров 1998: 117). То есть мы видим, что в изложении одного и того же материала авторы ориентируются в первом случае на сильно развитое у девочек, согласно стереотипу, абстрактное мышление, а во втором – на конкретное мышление с умением делать логические выводы, стереотипно более развитое у мальчиков.

Акцент на развитии физической силы как одной из основополагающих мужских черт делается почти во всех энциклопедиях для мальчиков. Результат постоянных занятий спортом – утренней гимнастикой, плаванием, теннисом, катанием на лыжах, ездой на велосипеде и т.д. – поможет стать *выносливым, терпеливым, смелым, быстрым, находчивым, развить чувство ориентировки, ловкости, закалить организм* (Петров, 1998: 168). Много внимания уделено в «Новой энциклопедии для мальчиков» утренней зарядке и различным видам

борьбы и самообороны (Сурженко 2006). При этом мотивация занятий борьбой – *извечное стремление парней быть сильными, бесстрашными и непобедимыми* (Сурженко 2006: 32). Часто (17 раз) в этих главах встречается слово *победитель*, демонстрирующее стремление представителей мужского пола вступать в различного рода военные действия, состязания и соревнования, основанные на физическом превосходстве. Возможность вступления в физическую борьбу – драку – в энциклопедиях для мальчиков преподносится как нечто нежелательное, но вполне естественное: *Представь себе ситуацию, когда тебе нужно просто подраться – выйти «раз на раз»* (Сурженко 2006: 40); *Итак, экстремальная ситуация. Если ты все-таки понял, что тебя сейчас будут бить, не паникуй – иногда этого не избежать* (Сурженко 2006: 48).

В одной из энциклопедий раздел, посвященный правильному питанию, имеет название «Как стать плейбоем». Авторы не упоминают первоначальное значение слова плейбой (в переводе с англ. – мужчина, имеющий непродолжительные отношения со многими женщинами), зато подчеркивают, что это представитель сильного пола, который у всех вызывает восторг и является просто гармонично развитой личностью. В качестве примеров приводятся гипермускулистые образцы американской культуры – Арнольд Шварценеггер, Сильвестр Сталлоне и Стивен Сигал [Бурейчак, 2008: интернет-ресурс]. Глава «Этот здоровый Шварценеггер» в «Новой энциклопедии для мальчиков» начинается с фразы: *Наверное, тебе хочется достигнуть комплексной цели: ты хочешь стать мускулистым парнем, крошить в руках стаканы и поставить школьный рекорд в жиме от груди. А может быть, хочется иметь красивую «накачанную» фигуру, с которой не стыдно будет выйти на пляж и покрасоваться перед девчонками* (Сурженко 2006: 51).

Девочек же убеждают в пользе занятий спортом, главным образом, тем, что без спорта их фигура *может превратиться в пончик или вялое мягкое тесто. Тонкая талия – результат кропотливого труда. Если пока ты можешь себе позволить съесть лишний пирожок безнаказанно, то с течением времени*

каждую булочку придется отработать, иначе результат будет плачевным (Иванова 1999: 290). Эталон женской фигуры – стройной, с тонкой талией и отсутствием лишнего веса – подается как пресуппозиция даже аудитории, которую справедливо можно считать крайне юной и далекой от необходимости принимать чрезвычайные меры для изменения собственной физической формы. *К стандарту красоты относится также и стройная фигура. А что же делать, если твоя фигура далека от идеала? Валики жира на животе и бедрах не добавляют привлекательности, ноги с «апельсиновой коркой» стыдно оголить в мини-юбке, второй подбородок прибавляет к твоему возрасту еще лет пять-шесть. Ты еще совсем молоденькая, а носишь пятидесятый размер одежды, и парни обходят тебя стороной,* – так начинается глава о зарядке и поддержании себя в форме в «Новой энциклопедии для девочек» (Клечковская 2005: 41). *Какими бы ни были стандарты красоты, всегда и во все времена ценилась тонкая талия. Даже если она у тебя заплыла «колбасками» и кажется безнадежной, у тебя есть все шансы сузить ее до желаемого размера* (Клечковская 2005: 43). *Жарким летом так приятно надеть майку на бретельках-макаронинах или платье с открытой спиной. Но для этого руки должны выглядеть на «все сто». Недопустимы «ушки», висящие у подмышек* (Клечковская 2005: 45).

Один из стандартных рецептов достижения красивой фигуры в энциклопедиях для девочек – диета: *Безусловно, кроме физических упражнений, необходима диета* (Клечковская 2005: 42). Аксиоматичность высказывания достигается автором с помощью использования высокоэкспрессивных лексических средств, таких, как слова: *безусловно, необходима.*

Рецепты самих диет тоже присутствуют в текстах энциклопедий. Но в большинстве своем это советы, как уменьшить аппетит: *Ешь только тогда, когда действительно проголодаешься, а не от скуки. Признаки голода – головная боль или головокружение, беспричинная раздражительность, «слюнки текут», урчит живот. Если хочешь побороть голод, отвлекись. Позвони подруге, выйди прогуляться, займись уборкой в комнате, почисти зубы, наконец. Если чувст-*

*внешней упадок сил, не спеши подкрепляться едой. Иногда достаточно просто отдохнуть* (Клечковская 2005: 46).

Как в энциклопедиях для девочек, так и в книгах для мальчиков есть главы, посвященные выбору своего стиля. Уход за собственной внешностью и забота о здоровье – одна из самых проблематичных тем энциклопедий для мальчиков и благодатных – для девочек. Чрезмерная забота о внешности традиционно ассоциируется с чисто женским поведением, поэтому авторам энциклопедий для мальчиков важно не перейти грань и объяснить мальчику, «как за собой ухаживать и при этом не стать чистюлей» [Бурейчак 2008: интернет-ресурс]. В данном вопросе подобные пособия поддерживают стереотип о том, что уход за собой не входит в круг мужских приоритетов, но в то же время и разрушают его: *Если ты заботаешься о своей внешности <...> люди будут относиться к тебе с симпатией, будут называть милым и очаровательным человеком* (Бурейчак 2008: интернет-ресурс). *Неухаженные, запущенные индивиды вызывают отвращение и брезгливость у современных избалованных девушек. Им хочется видеть возле себя не заросшее существо в нечищенной обуви, а ухоженного, чистого, хорошо пахнущего, хорошо одетого молодого человека с приятными манерами* (Сурженко 2006: 118). Советы по уходу за собой в большинстве энциклопедий для мальчиков ограничиваются описанием процедур бриться и мытья головы, а помощь в выборе стиля одежды ограничивается советом иметь под рукой не только спортивную форму и джинсы, но и деловой костюм.

Энциклопедии для девочек же прямо утверждают: *«С самых древних времен красота вызывала симпатию и любовь <... > Внешний вид – это как твоя визитная карточка, поэтому ты должна приложить максимум усилий, чтобы сделать свою “визитную карточку” как можно привлекательней. А это ой как нелегко. Гораздо проще махнуть рукой и быть несвоевременной и немодной, чем постоянно трудиться над собой»* (Волчѣк 1998: 257). На примере одной этой цитаты легко убедиться в том, что энциклопедии закладывают в подсознание девочки-подростка сразу три существенных убеждения:

- нельзя понравиться людям, если ты некрасива;
- девочка должна сделать все, чтобы приблизиться к существующему и современному ей стандарту красоты;
- она далека от стандарта красоты, и ей придется приложить множество усилий, чтобы преодолеть эту пропасть.

Советы, связанные со сферой красоты, даются девочкам в большом количестве и разнообразии во всех проанализированных изданиях – это и экскурсии в мир высокой моды, и советы по макияжу и уходу за собой, и правила личной гигиены, и премудрости стилистов. Советы мальчикам на эту же тему, как уже было сказано выше, зачастую ограничиваются правилами личной гигиены.

Очень подробно рассматривается в книгах для девочек тема выбора одежды и аксессуаров – причем в основном с точки зрения того, как замаскировать свои недостатки, наличие которых у каждой девушки не обсуждается:

*Нет смысла комплексовать, даже если ты вся равномерно покрыта жирком и твоя фигура выглядит довольно массивной. Тебе подойдут длинные (почти до колена) жакеты, свитера и куртки, которые можно одевать как с брюками, так и с прямой юбкой (Клечковская 2005: 46);*

*Старайся компенсировать проблемные места в фигуре – если у тебя полноватые бедра, носи длинные блузки и жакеты, застегнутые до талии, платья полуприлегающего силуэта с акцентом на талии, прямые пальто с широким воротником, то есть то, что акцентирует внимание на талии и плечах (Клечковская 2005: 46);*

*Главное правило в одежде – привлекай внимание к наиболее выигрышным местам в своей фигуре, и тогда недостатки будут незаметны, по крайней мере, на первый взгляд (Клечковская 2005: 46);*

*Полноту скрывают купальники с темными боковыми частями, а подчеркивают – все виды бикини (Волчёк 1998: 446).*

Таким образом, мы видим, что в главах, связанных с внешним видом, в энциклопедиях для девочек культивируется тема несоответствия каждой деву-

шки существующему идеалу красоты, но при этом демонстрируется широкий спектр возможностей изменить себя, избавившись от недостатков или скрыв их. Последствиями применения такого подхода, несомненно, является раннее развитие и укрепление большого количества комплексов и возникновение твердого убеждения в том, что жизнь каждой девушки подчинена строгим законам – чтобы добиться внимания мужчин (а это стремление выдвигается на место первоочередной цели), необходимо много работать над собой, чтобы в итоге максимально приблизиться к существующему в данный момент времени идеалу красоты. *Вся история женской красоты представляет собой историю борьбы за мужчин. Это лотерея – кому-то повезет, и он вытащит счастливый билетик, а кому-то нет. Игра. И зачастую игра без правил* (Клечковская 2005: 14). При этом обратим внимание на то, что в популярной психологической литературе для мальчиков нет ни слова о параметрах и внешних данных идеальной девушки, так же, как и о ее внутренних качествах. Таким образом, девочек, находящихся в пубертатном периоде, вынуждают прямо или косвенно подгонять себя под стандарт, который вовсе не постулируется для молодых людей как конечная цель поиска избранницы, более того – не формулируется вообще.

Еще одна широко представленная в изданиях для обоих полов тема – увлечения и хобби. Для мальчиков это, как правило, коллекционирование, фотография, техника, автолюбительство, причем стремление каждого мальчика овладеть навыками вождения подается как бесспорное: *«Любой мальчишка мечтает сесть за руль автомобиля. Это, очевидно, заложено в каждом из вас. Пройдет сколько-то лет, и, возможно, ваша мечта осуществится»* (Петров 1998: 167). В изданиях последнего пятилетия широко освещаются темы интернета, программирования и компьютерных игр.

Для девочек в раздел хобби часто входят такие сферы, как кулинария (лексически акцент делается на необходимости девочке уметь готовить и принимать гостей – *«Замечательная хозяйка»* (Дёмина 2006: 305), *«Ты и кухня – кто*

кого?» (Клечковская 2006: 206), шитье (глава «Будущим кутюрье» (Дёмина 2006: 379), сфера непознанного (гороскопы, привороты, сонники, гадания и т. д.).

И в «Новой энциклопедии для мальчиков», и в «Новой энциклопедии для девочек» поднимаются проблемы, связанные с процессом социализации. В обеих книгах есть глава, которая называется «Как выжить в школе и чему-то научиться?» При подробном анализе текстов мы обнаружили, что в обеих энциклопедиях в этих главах присутствует идентичный текст, но имеющий различную концовку. В разделе этой главы, освещающем вопросы отношения с одноклассниками и тему лидерства, в обеих энциклопедиях нами был встречен следующий текст:

*Бывает ли так, что ты лезешь из кожи вон, только бы тебя заметили и оценили одноклассники, а они как будто ослепли и не желают этого видеть? Давай честно ответим на вопрос: кого ты видишь в своих одноклассниках, когда стараешься доказать им свое преимущество перед ними. Врагов? Соперников? Конкурентов? Партнеров?*

*А что если ты не чувствуешь в себе задатков лидера, а твои родители все толкают тебя в спину, стараясь внушить, что если ты не будешь первенствовать во всем, то ничего в жизни не добьешься?*

Далее в «Новой энциклопедии для мальчиков» следует глава с описанием основных характеристик и качеств, присущих лидерам групп, и способы вырабатывания в себе этих качеств и возможных путей завоевания власти и уважения коллектива. А в «Новой энциклопедии для девочек» мы видим следующий финал: *«Не стоит ломать себя. Как бы сильно твои родители хотели видеть тебя всегда на первых местах. Но что уж природой не дано, то не дано. Найди свой путь и следуй ему. Все в твоих руках, и при наличии желания и проявив упорство, ты обязательно добьешься успеха»* (Клечковская 2005: 218).

Мы полагаем, что приведенные нами для сравнения фрагменты, которые описывают одну и ту же социальную ситуацию в интерпретации для мужской и женской аудиторий, ярко демонстрируют стереотипы, согласно которым муж-

чины и женщины должны занимать положение в обществе, соответствующее своей гендерной принадлежности. Мужчина должен стремиться к тому, чтобы занять лидирующую позицию в любом коллективе независимо от своего желания и наличия способностей к этому. Женщина же, при отсутствии склонности к лидерству, должна довольствоваться скромным положением в коллективе.

#### **2.3.4. Дискурс-анализ глав, посвященных взаимоотношениям**

Анализ показал, что в энциклопедиях для девочек тема межличностных отношений (и в особенности отношений с противоположным полом) занимает ведущее место и охватывает очень широкий спектр вопросов и проблем, начиная от советов по выстраиванию отношений с соседями по парте и заканчивая довольно подробной информацией о половой жизни, авторы же книг для мальчиков темы такого рода либо не затрагивают вообще (Вакса 2000), либо подают в сдержанно энциклопедичной форме (Петров 1998), либо уделяют им сравнительно небольшое пространство (19 стр. – Сурженко 2006).

Темы, посвященные тому, как вести себя с противоположным полом, освещены в книгах совершенно по-разному, в зависимости от гендерной принадлежности аудитории, на которую рассчитано издание. Одни и те же темы получают различную интерпретацию. В «Новой энциклопедии для мальчиков» (Сурженко 2006) и «Новой энциклопедии для девочек» (Клечковская 2005) есть главы «Девушки – что это за существа?» и «Любовь в твоей жизни» соответственно. Определения первой любви, встречающиеся в обеих книгах, кардинально различаются:

*Если тебе действительно нравится кто-то и ты хочешь узнать о ней как можно больше, можно считать, что ты испытываешь влюбленность (Сурженко 2006: 227).*

*Ты не сможешь пропустить приход любви – она тебе этого не позволит. Ты почувствуешь ее, как первый лучик весеннего солнца на своей щеке, как запах травы, только-только вылезшей из-под снега, как журчание ручья и звон*

капели. Она войдет в твое сердце и согреет его теплом и радостью. Ты узнаешь ее... (Клечковская 2005: 311).

В энциклопедии для девочек мы снова видим активное использование художественного стиля речи, отягощенного массивными описаниями. Энциклопедия для мальчиков демонстрирует сухой, сдержанный стиль подачи даже той информации, которая напрямую связана с чувственной стороной. Из этого можно сделать вывод, что мальчиков с детства учат быть сдержанными в тех вопросах, которые касаются чувств и эмоций, а девочек с детства учат активно пользоваться образным мышлением.

В главах о межполовых отношениях в книгах для девочек нередко используется слово *секреты*, вынесенное даже в название одной из энциклопедий («Секреты для девочек»), дающее основание полагать, что сфера женского поведения являет собой замкнутую структуру с ее собственными, понятными и доступными только тем, кто принадлежит к женскому полу, секретами.

Понятие «секрет» в такой литературе равнозначно выражению «женская хитрость» (Иванова 1999: 5). Причем секреты-хитрости касаются в основном сферы красоты («Хитрость первая. Красивая походка» (Иванова 1999: 7), «Хитрость восьмая. Блестящие ногти» (Иванова 1999: 13) и взаимоотношений с противоположным полом («Женские секреты: Все о поцелуе. Как распознать, кому ты нравишься? Советы обольстительницам» (Волчѣк 1998: 686). Выражений «мужской секрет» или «мужская хитрость» не было встречено ни разу.

Само слово «хитрость» в своем первом значении несет в себе отрицательную коннотацию: «Хитрый – изворотливый, скрывающий свои истинные намерения, идущий обманными путями человек» [Ожегов 1988]. Из этого факта мы можем сделать вывод о присутствии скрытого давления на девочек-подростков – наличие информации о том, что женский пол являет собой замкнутую группу, обладающую собственными тайнами, секретами и хитростями, нацеленными на взаимодействие с противоположным полом, который не допускается в эту закрытую структуру, создает у девочек базис восприятия своего и противополо-

жного пола с точки зрения противопоставления и противодействия и дает основание думать, что для достижения собственных целей женщине правомерно использовать не только честные методы, но и «хитрости».

Отметим, что подобный стереотип восприятия женской сферы как замкнутой, недоступной и даже опасной формируется и в энциклопедиях для мальчиков. *Чтобы правильно строить отношения с девушками, нужно знать, какие маски они используют и к каким уловкам прибегают* (Сурженко 2006: 229). Факт, что все девушки надевают маски и используют уловки, подается как неоспоримый, в том числе и с помощью использования настоящего неактуального времени. Маски и уловки – атрибуты хитрости, нечестности и лжи, ими стереотипно и наделяются все девушки в восприятии мальчика-подростка посредством подобных высказываний. Например, глава «Девушки – что же это за существа?» в «Новой энциклопедии для мальчиков» (Сурженко 2006) демонстрирует всего шесть разделов под следующими названиями: «Бедная овечка», «Девушка-динамо», «Заботливая мамочка», «Девушка-амазонка», «Девушка-принцесса» и «Девушка-флиртовщица». Подобная классификация несет в себе отрицательную коннотацию даже на уровне лексики. Использование лексических шаблонов – *бедная овечка, заботливая мамочка* – апеллирует к языковому мышлению носителя, которому знакомы негативные смыслы, сопутствующие этим выражениям. Каждый из выделенных типов в предложенной автором расшифровке является обладателем исключительно негативных черт и представляет собой существенную опасность для молодого человека. Каждое из описаний заключает в себе высказывания подобного типа:

*Она найдет себе новую жертву, а ты ведь не хочешь оказаться в психологическом аду?*

*Она хочет получить только максимум нежности и материальных вложений, а если ты попробуешь ее хотя бы обнять, то почувствуешь себя чуть ли не насильником. Нужны сильные средства защиты от таких девушек!*

*Такие девушки нагло выдвигают ультиматумы и давят на психику.*

*Они считают парней вторым сортом и смотрят на них свысока.*

*Тебе нравятся принцессы? Но ты не принц. Приготовься стать слугой, если тебя это устраивает.*

*Для них флирт – дело привычки. Рано или поздно, ты захочешь ее за это убить (Сурженко 2006: 230-234).*

В вышеуказанной классификации, в которой все девушки были разделены на шесть типов, мы не встретили ни одного типа, который имел бы в своем описании положительную коннотацию. В трех из шести описаний нам встретилось выражение *средства защиты*, которое явно позиционирует девушку как потенциальную опасность, готовую посягнуть на свободу, чувства и материальное положение молодого человека.

Задача мужчины, по мнению автора, – отстаивать свое положение сильного в борьбе с женским полом. *Всегда помни, что ты представитель сильного пола, а девушки – слабого. Именно с таких позиций нужно строить свои отношения с ними. Но с девушками нужно поступать деликатно – обращаться с ними на равных (Сурженко 2006: 228).* Эта фраза, на наш взгляд, имеет подтекст явно существующего неравенства, которое мужчины должны «деликатно» скрывать в непосредственном общении с противоположным полом.

При этом вынужденная необходимость строить отношения с девушками в энциклопедии не отрицается. Автор дает инструкцию, как наиболее безболезненно пройти этот необходимый этап социализации. Главный подтекст авторских советов: не доверять всему, что делает и говорит девушка, поскольку все это – обман или вышеупомянутая маска, и добиваться поставленной цели:

*Помни, что любая девушка в компании подруг или приятелей будет нарочно поднимать себе цену, отшивая парней. Это ее способ защиты, а заодно и нападения.*

*Если ты не умеешь говорить комплименты, то можешь использовать простую лесть. И не обращай внимания, если девушка фыркает тебе в ответ. Это защитная реакция, чтобы скрыть собственное смущение.*

*Будь уверен в себе и как бы невзначай спроси: «А что ты вечером делаешь?» Это легкий намек, который девушка без проблем поймет и если захочет провести время с тобой, то ответит: «Ничего, а что?» И вот теперь, получив такой ответ, ты можешь считать, что ты хозяин положения. Можешь приглашать ее куда угодно: в кино, на дискотеку или просто погулять вдвоем. Не забудь спросить ее про время, которое для нее удобно, чтобы она поверила, что ты правда интересуешься ее мнением.*

*На первом свидании тебе придется почувствовать себя кем-то вроде дипломата или разведчика, проникающего во вражеский лагерь (Сурженко 2006: 233-235).*

Женский мир преподносится молодому человеку как «вражеский лагерь», проникнуть в который необходимо, чтобы не отставать от сверстников, даже если этот путь не слишком желанен и сопряжен со многими трудностями.

В книгах для девочек тоже присутствуют главы, посвященные тому, как правильно вести себя с противоположным полом, причем зачастую они выглядят, как прямая инструкция. В «Современной энциклопедии для девочек» дается даже список жестов, открыто обозначающих те или иные акты оболъщения:

*Демонстрация запястья – «в постели я самая ласковая и трепетная»;*

*Слегка приоткрытый рот, губы все время облизываются – «я оболъщаю тебя, мечтаю вызвать желание»;*

*Взгляд из-за приподнятого плеча – «я хочу нежности»;*

*Ярко накрашенные губы – «я необыкновенно сексуальна, сладострастна и темпераментна»;*

*Поигрывание скинутой туфелькой – «я хочу свести с ума» (Волчѣк 1998: 519-520).*

В этой же книге есть глава «Советы оболъстительницам», которая предлагает следующие рецепты: «Улыбка мадонны», «Взгляд ребенка», «Королевская походка», «Кошачья грация», «Одежда для игры» (Волчѣк 1998: 520-523).

Здесь мы снова сталкиваемся с использованием лексических шаблонов, явно заимствованных из мира взрослых отношений, что должно пробудить в девочке-подростке интерес и желание как можно быстрее к нему прикоснуться, последовав указанным советам.

Кроме того, энциклопедии для девочек часто демонстрируют набор мужских качеств, которые девочка должна приветствовать или, напротив, негативно воспринимать. Обычно подаются эти качества в виде положительной или отрицательной оценки поведения мальчика. Например, энциклопедия «Для вас, девочки» утверждает, что хорошо, если мальчик аккуратен, хорошо воспитан (критерием воспитания выступает возможность познакомиться его с родителями девочки), внимателен, на него можно положиться и чувствовать себя с ним в безопасности, умеет ухаживать: *«Хорошо, если он готов ради тебя горы свернуть. Даже исправить «двойку» по химии и завоевать первый приз на соревнованиях по прыжкам с трамплина»* (Дёмина 2005: 88). *«Каждая из нас хочет, чтобы ее избранник был настоящим мужчиной – сильным, мужественным, решительным и уверенным в себе»* (Клечковская 2005: 12). А «распрощаться» каждой девочке, по совету книги «Секреты для девочек», стоит с тем, кто *«лжет, обладает вредными привычками, не имеет жизненной цели, склонен к физическому насилию и моральному давлению»* (Иванова 1999: 122). Из всего вышесказанного легко сделать вывод, что идеальный мужчина рисуется обладателем высоких моральных качеств, как умственных, так и поведенческих; девочку учат искать в мужчине опору и поддержку, при этом настраивая ее на осознание собственной ценности как приза, который можно (и нужно) завоевать с помощью галантных ухаживаний и постоянного проявления уважения. *Нас уверяют, что за спиной у каждого великого мужчины всегда стоит маленькая женщина — что так было всегда, и так, наверное, всегда и будет. Мужчина только тогда чувствует себя сильным, когда это говорит та, ради кого он живет. Только тогда он чувствует себя мужественным, когда она дает ему понять, что без него она пропадет* (Клечковская 2005: 12). Истоки таких

взглядов можно отыскать в фольклорных примерах гендерных конфигураций – например, в структуре сказки, построенной по типу «Культурный герой и женщина-приз» [Здравомыслова 1998].

При этом важно заметить, что в энциклопедиях для мальчиков мы практически не находим методов формирования тех черт, которые диктуются как основные положительные характеристики мужчины в литературе для девочек. В частности, мотивация развития в себе традиционно положительных мужских качеств – решительности, уверенности в себе, честности – в энциклопедиях для мальчиков никак не связана с построением межполовых отношений, а основной упор делается на возможность завоевания прочного положения в мужской иерархии при обладании вышеупомянутыми качествами. То есть, согласно энциклопедии, для мужчины позиция в кругу людей его пола априори важнее, нежели успешная реализация в сфере межполовых отношений, в то время как для женщины на первый план выходит именно эта сфера.

Как уже было указано выше, мы не находим в книгах для мальчиков описания идеала женщины, который он должен стремиться найти, но в изобилии видим возможные отрицательные женские характеристики. Следовательно, мальчики не получают положительного образа представительницы противоположного пола, но видят возможные негативные характеристики женщин, в то время как девочки имеют возможность проанализировать мужские качества с точки зрения их соответствия или несоответствия идеалу мужественности, описанному в популярной психологической литературе.

В связи с вышеупомянутыми различиями в формировании определенных черт и ожиданий у представителей разных полов, мы провели анализ текстов энциклопедий для мальчиков и девочек с целью выявить количество упоминаний лексем «мужчина», «женщина», «парень», «девушка», «мальчик», «девочка», «мужской», «женский», «мужественный», «женственный». Этим исследованием мы намеревались подтвердить предположение о различной степени навязывания принципов поведения представителям разных полов и подчерк-

нать разницу в освещении тем, связанных с гендерной дифференциацией, в книгах, ориентированных на мужскую и женскую аудиторию.

Для этого непосредственного анализа мы выбрали из тех десяти книг, которые мы использовали в исследовании, «Новую энциклопедию для девочек» (Клечковская 2005) и «Новую энциклопедию для мальчиков» (Сурженко 2006), изданные в Москве в 2005 и 2006 годах соответственно. Мы остановили на них свой выбор, поскольку они представляют для нас наибольший интерес с точки зрения компиляции научно-популярной информации для подростков, изданной в различных форматах еще до выпуска этих книг, – об этом свидетельствуют обширные библиографии, помещенные в конце каждой из энциклопедий.

Таблица 3.1: Соотношение количества опредмечивающих гендерные концепты лексем (издания 2005-2006 гг.)

	Мужчина	Женщина	Парень	Девушка	Мальчик	Девочка	Мужской	Женский	Мужественный	Женственный
Энциклопедия для мальчиков	13	4	28	70	8	4	6	2	1	0
Энциклопедия для девочек	41	50	38	78	25	28	17	19	29	15

Налицо явное преобладание рассматриваемых лексем в энциклопедии для девочек.

Анализ лексической сочетаемости прилагательных «мужской» и «женский» в текстах энциклопедий показал, что дважды появившееся в книгах для мальчиков слово «женский» употреблялось в словосочетаниях *женское дело/занятие*, и оба раза в пейоративном контексте: *Наверняка ты, как и любой мужчина, знаешь, что кухня – это женское дело; Испокон веков готовка считается женским занятием* (Сурженко 2006: 243). В текстах энциклопедий для девочек набор словосочетаний с участием данной лексики гораздо обширнее:

*женская красота/привлекательность, женские секреты, женское движение, женские органы, женские ножки, женские штучки, женская мудрость, женская хитрость.*

Прилагательное «мужской» в книгах для мальчиков также используется только в сочетаниях *мужское занятие* (5) и *мужские игры* (1). В энциклопедиях для девочек вариативность снова значительно выше: *мужской пол, мужское внимание, мужской поступок, мужской характер, мужское решение, мужское поведение, мужской мозг, мужские органы.*

Интересно, что слово «женственный», равно как и его производные, не используется в книгах для мальчиков вообще. Прилагательное «мужественный» единожды было употреблено – но при этом показательно, что употреблено оно было в женском роде в словосочетании *мужественная домохозяйка* и, как очевидно, охарактеризовывало представительницу противоположного читателям пола. В то же время в «Новой энциклопедии для девочек» есть даже главы под названием «Мужественность» и «Женственность», раскрывающие смысл этих понятий.

Ключевым выводом может стать заключение о том, что в энциклопедиях для девочек описанию гендерных различий отведено значительно больше места. Явное преобладание рассмотренных лексем в текстах книг для девочек иллюстрирует сделанные нами выводы об активном навязывании стереотипов поведения, внешности, характера, свойственных представителям обоих гендеров, таким образом, в данном случае правомерно говорить о манипулятивном конструировании гендера (термин Е.С. Гриценко).

Язык энциклопедий можно назвать гендерно дифференцированным, поскольку он демонстрирует существенные различия в лексике, морфологии, синтаксисе и стилистике в зависимости от гендерной принадлежности аудитории, на которую рассчитана книга. В текстах широко используются приемы языкового манипулирования – например, употребление глаголов в форме повелительного наклонения, модальных глаголов долженствования, риторических воп-

росов и форм повышенной экспрессии. Причем гораздо активнее эти приемы используются в литературе, рассчитанной на женскую аудиторию. Базовыми метафорами, использующимися в текстах книг для мальчиков и девочек для развращения сюжета о социальном взаимодействии, являются милитарная и театральная соответственно, что также способствует формированию конкретных установок и сценариев социальных и, в том числе, межполовых взаимоотношений.

Анализ энциклопедий, ориентированных на аудитории, различающиеся по гендерному признаку, подтвердил, что в популярной психологической литературе подросткам закладываются гендерные паттерны, которые можно считать активно функционирующими в русском культурном пространстве гендерными стереотипами на основании того, что одни и те же поведенческие стандарты пропагандируются и навязываются в различных изданиях.

Так, мальчиков подталкивают к идеалу мужественности, который включает в себя такие характеристики, как наличие физической силы, знание элементарных правил гигиены и этикета, обладание техническим складом ума и позиционирование себя как лидера в коллективе. Девочкам, в свою очередь, навязывают идеал женственности, в понятие которого входят такие черты, как чувственность, повышенный интерес к противоположному полу, обладание привлекательной внешностью, соответствующей стандартам красоты, и способность поддерживать этот образ, различные умения, связанные со сферой домашнего быта. В социальной сфере девочку учат спокойно относиться к невозможности достижения доминирующей позиции в коллективе.

И в заключение отметим, что истоки гендерных стереотипов, обнаруженных нами и сформулированных на основе текстов энциклопедий для мальчиков и девочек, находятся в фольклорных текстах, рассмотренных нами выше в данной главе, – в литературе для детей, демонстрирующей поощряемый и порицаемый типы гендерного поведения в русской культуре.

## 2.4. ВЫВОДЫ

Результаты, полученные на данном этапе исследования, посвященном анализу основных дискурсных средств и способов формирования гендерных стереотипов у детей и подростков, позволяют выделить несколько сфер влияния на оформление представлений о гендерных стереотипах в сознании детей. К таким сферам могут быть отнесены школа как ключевой этап социализации и литература, ориентированная на детско-подростковую аудиторию.

Важной ступенью в формировании гендерных представлений ребенка является восприятие стереотипов поведения, транслируемых литературой, сопутствующей его взрослению, главенствующее место в которой, как правило, отведено сказкам как квинтэссенции народной мудрости и морали. Как показали результаты лингвокультурологических исследований гендерных образов в русских и зарубежных сказках, наиболее типичный сказочный канон выстраивает в своих текстах систему гендерных отношений, свойственную **патриархальному** обществу, где основные стереотипы положительного женского поведения могут быть метафорически обозначены как **Хранительница очага, Мастерица, Красавица**, а мужского – как **Добытчик, Воин, Защитник**.

Одним из основных агентов гендерной социализации индивида является школа. Результат проведенного нами анкетирования среди учителей начальных классов и студентов выпускных курсов факультета начального образования подтвердил приверженность подавляющего большинства современных действующих и будущих педагогов принципу традиционной полоролевой педагогики, организованной в условиях функционирования базовых стереотипов патриархального общества, что выражается в явном или скрытом присутствии **гендерного давления** на девочек, проявляющемся в коммуникативном поведении учителей и их вербализованных или подсознательных ожиданиях. Репрезентируя свои представления и стереотипы, респонденты использовали такие яркие

лингвистические маркеры, как использование **глаголов разных ЛСГ** в зависимости от пола обсуждаемого ученика: ЛСГ глаголов межличностных отношений, если речь идет о девочках (*учу помогать мальчикам застегивать пуговицы, сострадать другим, не завидовать*) и ЛСГ ментальных глаголов и глаголов защиты, если речь идет о мальчиках (*принимать решения, защищать девочек, отстаивать свою точку зрения*), высокая частотность использования **конструкций со значением долженствования и запрещения**, когда речь идет о требуемом поведении девочек, что свидетельствует о присутствии давления и дискриминации (*нельзя, нужно, должны*), а также **определение основных трудностей** в воспитании девочек не через их собственные характеристики, как в ответах на аналогичный вопрос о мальчиках, а **через призму сопоставления поведенческих проявлений, допустимых для мальчиков, но порицаемых для девочек** («*объяснить им, в чем их отличие от мальчиков*»; «*трудно объяснить, почему им нельзя то, что, в общем-то, можно мальчикам*»).

Как удалось доказать, одним из ведущих трансляторов и средств формирования гендерных стереотипов в современном обществе является гендерно дифференцированная литература для подростков. Нами был осуществлен ее лингвистический и контент-анализ, результаты которого подтвердили выдвинутую перед началом исследования гипотезу, что **базовые культурные стереотипы патриархатного общества**, представленные в фольклорных текстах, **не претерпели существенных изменений** и по-прежнему закладываются в сознание подростка посредством уже иной литературы, существующей сегодня под грифом научно-популярной.

Основные различия были зафиксированы нами при анализе **дискурсных средств**, используемых в энциклопедиях для мальчиков и девочек. Различия прослеживались на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях, а также в использовании базовых метафор и сценариев.

Энциклопедии для мальчиков преимущественно тяготеют к **научно-популярному подстилю** научного стиля речи, основная речевая стратегия в

них – выстраивание логических цепей выводов и доказательств. Высока частота использования характерных для подобного стиля речи синтаксических средств: тенденция к бессубъектности повествования, использование обобщенно-личных предложений с глагольным сказуемым в 1-м лице настоящего и будущего времени множественного числа, неопределенно-личных предложений с дополнением, вынесенным в начало предложения, и глаголом-сказуемым, выраженным формой 3-го лица множественного числа, пассивных конструкций. Таким образом, можно сделать вывод о присутствии тенденции к изначальному формированию у мальчиков способности воспринимать научный текст, стремлению развивать у них специфический тип мышления.

В энциклопедиях для девочек преобладает **публицистический стиль**, выражающийся в использовании эмоционально окрашенных элементов разговорной речи и сленговых выражений, широкого использования фразеологии или клишированных конструкций, риторических вопросов, инверсий, номинативных, присоединительных и парцелированных конструкций, создающих иллюзию живой непринужденной речи. Достижению высокого уровня экспрессии способствует также активное использование прецедентных феноменов и реминисценций. В отличие от энциклопедий для мальчиков, в книгах для девочек адресат всегда индивидуален, а не обобщен. Также обращает на себя внимание чрезмерная частотность использования конструкций со значением долженствования и императивов, дающая нам право говорить о наличии **скрытого давления**, выражающегося на морфологическом, лексическом и синтаксическом уровне. Большая часть советов преподносится девочкам в форме приказа, необсуждаемой инструкции, для мальчиков же синтаксические конструкции воссоздают ситуацию возможного выбора или вежливого предложения. Количество восклицательных, вопросительных и вопросительно-восклицательных предложений, использованных в книгах, ориентированных на женскую аудиторию, в несколько раз превышает их количество в текстах книг для мальчиков, что может служить доказательством стремления авторов энциклопедий для девочек к

повышенной стилистической **экспрессии**, а также может быть расценено как **одна из первопричин последующей гиперкоррекции**, традиционно считающейся одним из ключевых признаков женского письма.

В качестве базовой метафоры в энциклопедиях для мальчиков выступает **милитарная** метафора, в литературе же для девочек центральное место занимает метафора **театральная**.

В гендерно дифференцированной литературе разнятся не только наборы обсуждаемых тем, выбор которых продиктован функционирующим в обществе стереотипом о мужских и женских интересах, но и полнота и способ освещения одних и тех же сфер. Наиболее существенные различия были зафиксированы нами при анализе глав, относящихся к темам здоровья, существования в социуме, в частности – воспитания в себе лидерских качеств и поиска своего места в жизни, а также межличностных отношений.

Энциклопедии для мальчиков не предоставляют читателям возможности составить свой идеал представителя противоположного пола и рисуют перспективу построения межполовых отношений **в негативной форме**, что может привести к отсутствию положительных ожиданий и нежеланию строить отношения с девушками у молодых людей. Энциклопедии для девочек, напротив, создают у адресата **как отрицательный, так и положительный образ** мужчины, закладывают базовое восприятие феноменов мужественности и женственности, задают основные сопутствующие им характеристики и учат правилам поведения, способным ускорить и облегчить процесс построения взаимоотношений с представителем противоположного пола, позиционируя успешную самореализацию в этой сфере **как основную жизненную цель** любой женщины. При этом основные характеристики мужественности, описанные в книгах для девочек, не были освещены в книгах для мальчиков, что затрудняет женские поиски воспитанного в них на уровне популярной психологической литературы идеала мужчины.

## ГЛАВА III

---

### ДИСКУРСНЫЕ СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПРЕПОДРОСТКОВОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

---

#### 3.1. ПОДРОСТКИ О ГЕНДЕРЕ: АНАЛИЗ ПИСЬМЕННЫХ ОТВЕТОВ

Предыдущие этапы настоящего исследования привели нас к выводам о существовании в русском культурном пространстве активно действующих стереотипов гендерного поведения, транслируемых индивиду, начиная фактически с пренатального периода, и далее – в течение всей жизни, способствуя формированию его собственной гендерной идентичности. Особенно значимыми стали также результаты, доказавшие, что гендерные стереотипы в русской культуре практически не изменились с течением времени, что было выявлено при сравнении типов позитивно и негативно оцениваемого маскулинного и фемининного поведения в фольклорных текстах и в современной психологической литературе для подростков. Однако для того, чтобы утверждение о функционировании выявленных выше гендерных стереотипов и их отражении в поведении индивидов было правомерным, необходимо экспериментальное подтверждение данных выводов, должное базироваться на результатах, полученных посредством анализа поведенческих проявлений и языковых реакций подростков, являющихся непосредственными потребителями тех медийных продуктов и внешних влияний, гендерные аспекты которых были проанализированы нами выше. При этом, говоря о языковых реакциях, мы подразумеваем рассмотрение ответов респондентов с позиции трех макрофункций языка по теории М. Хол-

лидея, анализируя полученные данные одновременно как форму выражения полученного индивидом жизненного опыта (концептуальная макрофункция), как результат присвоения им социальной роли (социальная или межличностная макрофункция) и как собственно построение высказывания (текстуальная макрофункция) [Halliday 1970].

Нами было проведено пилотажное исследование, заключавшееся в анонимном письменном опросе 50 школьников – учащихся 3–6 классов (в пред-подростковом возрасте – от 9 до 13 лет) московской ГБОУ СОШ. В опросе приняли участие представители обоих полов в следующем соотношении: 22 мальчика к 28 девочкам. Опрос может считаться валидным, поскольку респонденты были представителями разных классовых коллективов, социальных групп, проживали в разных районах столицы, так как прием в данную школу проводится на конкурсной основе и не привязан к конкретному округу, а школа, в которой учатся дети, принимавшие участие в опросе, не принимает участия в программах по внедрению гендерной педагогики, которые были описаны в предыдущей главе. Опрос, направленный на выявление базовых гендерных стереотипов, касающихся жизнедеятельности и самореализации мужчин и женщин в различных сферах, был комплексным и включал в себя разные типы заданий, направленные на сознательную и бессознательную презентацию укоренившихся гендерных стереотипов.

Учащимся обоих полов были предложены для заполнения однотипные опросники, где они должны были ответить на вопросы «Как должен/на выглядеть мальчик/девочка, и как ему/ей этого добиться?», привести примеры «мужских» и «женских» профессий, если таковые существуют, по мнению ребенка, и продолжить предложения: «Когда я вырасту, я буду работать \_\_\_\_\_, потому что \_\_\_\_\_», «Я мальчик/девочка, и поэтому я стараюсь \_\_\_\_\_», «Я мальчик/девочка, и поэтому я не люблю, когда \_\_\_\_\_».

Одним из наиболее важных, на наш взгляд, и неожиданных результатов стал тот факт, что не прослеживалось практически никаких значимых отличий

в ответах в зависимости от возраста респондентов. То есть ответы девятилетних по существу практически не отличались от ответов тринадцатилетних, что частично подтверждает нашу гипотезу о том, что базовые гендерные стереотипы и представления закладываются в сознание индивида на стадии раннего детства и практически не претерпевают существенных изменений – во всяком случае, на достаточно продолжительном этапе «младенчество – детство – предподростковый период – подростковый период», оказавшемся в фокусе нашего исследовательского интереса. Также значимым и показательным для нашего исследования оказался тот факт, что при анализе ответов на некоторые вопросы прослеживались существенные гендерные отличия в зависимости от пола респондентов, а в каких-то их почти не наблюдалось, что также может быть явным свидетельством формы существования определенных стереотипов или признаком как наличия, так и отсутствия дискриминации в определенных сферах жизнедеятельности.

В первом задании представители обоих полов должны были описать то, как, по их мнению, **должны** выглядеть мальчики и девочки, а также способы, которыми они могут добиться подобных результатов.

Визуально вопрос был задан в форме таблицы, состоявшей из двух строк и двух столбцов – соответственно, предполагалось, что каждая из характеристик, предложенных респондентом в левой колонке таблицы («Как должен/на выглядеть мальчик/девочка»), будет сопровождена в правой колонке описанием механизма ее достижения. Данная таблица занимала всю первую страницу листа А4, на котором располагался опросник.

<i>Как должен выглядеть мальчик?</i>	<i>Как ему этого добиться?</i>
<i>Как должна выглядеть девочка?</i>	<i>Как ей этого добиться?</i>

Выбор и формулировка данного задания были обусловлены необходимостью в целом доказать или опровергнуть жизнеспособность стереотипов приветствуемого и недопустимого внешнего вида мальчиков и девочек, выявленных нами при контент-анализе текстов энциклопедий и рассмотрении гендерных установок современной школы. Постановка открытого вопроса, провоцирующая респондентов построить ответ в любой удобной для них форме, обусловила возможность анализа грамматических конструкций и лексических средств, самостоятельно избираемых опрашиваемыми, и сравнить их с точки зрения гендерной принадлежности респондентов. Использование слова *должен/на* с выражением значения обязанности и долженствования в формулировке задания объясняется нашей первостепенной целью создать с лингвистической точки зрения стрессовые условия, вынуждающие ребенка описать не его желаемые представления, а образ, бессознательно воспринимаемый им в качестве нормы. Для нас представляют большое значение ответы на обе части данного вопроса, так как первая часть, согласно нашей гипотезе, должна была служить иллюстрацией к сделанным выше выводам о существующих гендерных стереотипах, касающихся внешнего вида мальчиков и девочек, а вторая – подтвердить предположение о функционировании стереотипов поведения, закладываемых СМИ и популярной психологической литературой, детальный обзор которой был представлен в предыдущей главе данной работы.

Заполнение представленной таблицы в целом оказалось затруднительным для большинства мальчиков и не представило никаких сложностей для девочек. В мужских анкетах, в отличие от женских, встречались прочерки, формулировки «*не знаю*», в большинстве своем отсутствовали развернутые ответы, а вместо них использовалось перечисление. Девочки же отнеслись к заполнению анкеты с творческим подходом: в 7 работах из 28 текстовое описание было проиллюстрировано рисунками, а в 2 вообще заменено ими, часто встречалось цветное оформление анкеты, в 3 случаях появилось схематичное изображение причесок и вариантов одежды для мальчиков и девочек.

Особо отметим тот факт, что большинство респондентов обоих полов активно включали в поле описания также и желаемые характеристики личности, формально не относящиеся к внешнему виду, часто смешивая или путая их с описанием внешности. Однако для нас полученные результаты имеют большое значение, так как служат ярким свидетельством того, что на сегодняшний день качества личности активно подвергаются гендерному стереотипизированию, и это распределение кажется современным детям даже более глобальным и существенным, чем внешнее соответствие гендерным требованиям своей культуры.

Итак, для каждого пола значительно более проблемной и сложной оказалась задача достижения должного внешнего вида для представителей своего пола – и, значит, для самого себя. Рассмотрим подробно ответы каждого из полов.

### **3.1.1. Ответы девочек: стилистический аспект**

Ответы девочек (общее количество проанализированных нами предложений – 243) в целом были более структурированы. В подавляющем большинстве они были представлены в виде законченных предложений – из 26 анкет, в которых в данном поле присутствовал текст (а не графическое изображение), в 24 ответа были построены в форме отдельных предложений, каждое из которых начиналось с прописной буквы и заканчивалось точкой, восклицательным или вопросительным знаком, согласно существующим правилам оформления. Однако только в трех случаях из 26 проанализированных предложения были соединены логически и представляли связный текст. Во всех остальных случаях формат ответов может быть описан как перечисление. В среднем каждая из девочек предлагала не менее 5 требований, как для внешнего вида мальчиков, так и для внешнего вида девочек, как правило, оформленных как отдельные предложения.

Анализ использованных девочками грамматических конструкций дал следующие результаты: количество использованных сложных предложений значительно превышает количество простых (156 к 87), при этом сложноподчи-

ненные предложения используются чаще, чем сложносочиненные (93 к 63), а основной тип использованных респондентами СПП – предложения с придаточным причины (56 из 93) или условия (18). Подобная тенденция может быть объяснена тем фактом, что, во-первых, задание оказалось интересным для девочек, и им хотелось обосновать свою точку зрения, не только выдвигая требования к внешнему виду, но и формулируя причину данных требований, а во-вторых, тем, что, как уже было доказано на предыдущих этапах исследования, стилевая особенность литературы для девочек, и, как следствие, особенность женской письменной речи заключаются в апелляции к художественному и публицистическому стилю и в частности проявляются в использовании развернутых грамматических конструкций, в число которых входят и сложные предложения.

Еще одной из таких конструкций становится причастный оборот, встреченный в 53 ответах. При этом важным маркером значимости данной конструкции является тот факт, что из 17 респонденток, использовавших ее в своих работах, только 8 уже были знакомы с понятием причастия по школьной программе, его функцией и правилами использования и оформления. Остальные 9 респонденток использовали причастный оборот по наитию, опираясь на собственный языковой опыт. Таким образом, мы можем сделать вывод, что тенденция к использованию определенных грамматических конструкций не связана напрямую с уровнем образования, полученным респондентом, а спровоцирована определенными стереотипизированными схемами речевого поведения, впитываемыми посредством общения в социуме и чтения соответствующей литературы, в число которой входят и проанализированные нами ранее гендерно дифференцированные энциклопедии.

Количество использованных двусоставных предложений (205) превалирует над количеством односоставных (81). При этом преобладающий тип односоставных – неопределенно личные предложения (53).

Обращает на себя внимание и количество предложений с использованием местоимения «ты» – из 243 проанализированных предложений местоимение 2-го лица либо глагол во втором лице используются в 67. Как уже говорилось выше при анализе энциклопедий для девочек, подобная стилистическая конструкция помещает читательницу в центр событий. Совершенно очевидно, что девочки, читая книги, в которых высока частотность использования данного приема, подсознательно его копируют, ставя себя на место автора подобной книги советов и «рецептов»: *«Ты должна помнить, что одежда должна быть выглаженной»*, *«Нужно разобраться, какие вещи тебе идут, и их носить»*.

Отдельного упоминания стоит и соотношение предложений, различающихся по цели высказывания и эмоциональной окрашенности. Так, из 243 проанализированных предложений 225 были повествовательными, 18 – вопросительными, при этом все вопросы были риторическими и апеллировали к разговорной речи: *«А то, как же?»*, *«И куда это годится?!»*, *«А то, кому же она понравится?»*. Эмоционально окрашенными были 97 из 243 предложений, при этом в 43 из них встречалась гиперкоррекция, проявляющаяся в использовании трех и более восклицательных знаков.

*«Красиво, опрятно, не курить!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!»*

*«Уметь одеваться так, как тебе идет!!!»*

Тенденция к гиперкорректному использованию знаков препинания также объясняется стереотипом о повышенной экспрессивности женской речи и демонстрирует особо эмоциональную реакцию респондентов на поставленный вопрос. Статистика использования эмоционально окрашенных предложений в энциклопедиях для девочек, представленная в предыдущей главе данной работы, также демонстрирует вывод о том, что девочек изначально приучают к экспрессивному выражению собственных мыслей. Влияние разговорной речи и особого жанра интернет-коммуникации, оказывающей большое влияние на формирование письменной речи современного подростка, о чем будет подробнее сказано далее, также способствует тенденции девочек использовать гипер-

корректную пунктуацию, чтобы выразить свое равнодушие к вопросу или письменно зафиксировать повышение голоса или утвердительную интонацию в ответе на болевой вопрос.

Таким же функционалом выражения особой экспрессии обладает и еще один пришедший из области интернет-коммуникаций графический способ: написание ключевого слова – смыслового центра высказывания – прописными буквами, так называемое, «письмо CAPS LOCK»: *«Девочка должна быть ЖЕНСТВЕННОЙ!»* Этот графический способ, широко используемый девочками в повседневной жизни – в частности в их интернет-общении – вытеснил практически все остальные способы. Так, только в четырех случаях девочки подчеркнули или обвели в фигурную рамку ключевое слово, а в 49 вариантах способом акцентирования был описанный CAPS LOCK.

Важным признаком является также широкое использование вводных конструкций: «мне кажется» (22), «я думаю» (10), «на мой взгляд» (3). В 3 случаях было использовано также и просторечное выражение «по мне»: *«По мне, так должно быть сразу понятно, что перед тобой ДЕВОЧКА!!!»*. Специфика использованных конструкций свидетельствует о том, что девочкам в письменной речи свойственно высказывать свою точку зрения осторожно, в вежливой форме и не категорично.

Высока частотность использования конструкций со значением долженствования: *должно(а) (быть), обязательно, нужно* – подобные формулировки встретились в 108 случаях. Таким образом, можно сделать вывод, что девочкам свойственно придерживаться осторожных, вежливых синтаксических конструкций с использованием вводных слов, но оперировать лексическими и графическими средствами для акцентирования собственной позиции.

Говоря об используемой лексике, отметим, что среди ответов девочек высока доля просторечных и разговорных выражений, сленговых лексем: *пацанка, драные джинсы, ботан, мэйкап, няшный*. Также обращает на себя внимание повышенная экспрессивность качественных прилагательных: *высоченные каб-*

луки; если фишка, то малюсенькая – подобные примеры встретились в 10 анкетах. Использование уменьшительно-ласкательных суффиксов также является признаком повышенной экспрессии: *симпатияшка, туфельки, юбочка, худышка, рубашечки, брючки*.

### **Девочки о девочках**

Говоря о содержании ответов, отметим, что основными требованиями, озвученными девочками к внешности девочек, стали *опрятность, аккуратность* и *ухаженность*. Хотя бы один из этих, расцениваемых нами как синонимичных в данном случае, параметров встретился в 25 из 28 анкет. Следующим по частотности был параметр *женственность/элегантность*, внешне реализуемый и достижимый, с точки зрения девочек, с помощью ношения платьев и юбок или аксессуаров, исторически причисляемых к сугубо женским, а также особого ухода за ногтями и волосами, причем последние должны быть, судя по ответам, непременно длинными. На этом пункте внимание акцентировали 23 из 28 девочек:

*«Мне кажется, в 21 веке девочки должны надевать юбки, платья, шляпки, туфельки модные»* (девочка, 11 лет).

*«Ухаживать за волосами очень-очень, потому что волосы – самая красивая часть у девочек! И они должны быть обязательно длинными, ну самое терпимое – каре. А то будешь, как пацанка!»* (девочка, 12 лет).

*«Уметь выбирать серьги, браслеты, подчеркивающие наряд!»* (девочка, 12 лет).

*«У девушки должно быть хотя бы одно платье!!! Но не слишком короткое и не блестящее! Много изящных туфелек – но не на высоченных каблуках!»* (девочка, 13 лет).

Часто освещаемым пунктом стало также использование макияжа. При этом интересно, что 10 из 15 девочек, упомянувших данный признак в описании внешности («макияж/мэйкап/косметика/накрашенность»), негативно отозвались о чрезмерном пользовании косметикой:

«Если девочка красится, то это должно быть очень скромно!» (девочка, 12 лет).

«Макияж должен быть, но быть неярким!» (девочка, 13 лет).

Важным фактором служит также то, что больше половины (16) респонденток указали в своих ответах, что девочка обязательно должна *следить за модой/одеваться модно/одеваться стильно*, а для этого ей необходимо:

- покупать и читать журналы (10);
- смотреть модные передачи по телевизору (2);
- читать про моду в книгах и интернете (2);
- слушать подруг (2).

Совершенно очевидно в данном случае, что в формировании стереотипов и утверждении «норм» и «стандартов» в девичьем сознании СМИ играют первостепенную и – главное – отчетливо осознаваемую потребителями роль. А значит, важность их анализа и оценки с этой точки зрения представляется совершенно необходимой при попытке выявления способов трансляции стереотипов.

Отдельного комментария требует следующий параметр, упомянутый 20 из 28 девочек. По их мнению, девочка непременно должна быть стройной/худой/не толстой/тоненькой/спортивной. Механизмом достижения этой цели, по мнению респондентов служат:

- занятия спортом (11 человек);
- соблюдение диеты (8 человек);
- зарядка по утрам (1 человек).

Частота упоминания данного признака, включенного в описание того, как должна выглядеть девочка, снова является яркой иллюстрацией тому, что в сознание современных девочек действительно закладываются стереотипы, навязанные внешним влиянием СМИ (в частности, психологической литературы), транслирующих визуальные материалы и прямые инструкции, которые пропагандируют стройность и худобу как идеал женского тела. Последствием этого

могут быть не только оздоравливающие процедуры – в частности, занятия спортом, так как именно этот ответ стал наиболее популярным в проанализированных анкетах, но и вредоносные – такие, как соблюдение диет, что может быть крайне разрушительным для любого организма, а в особенности – для организма взрослеющего. Резонные опасения по этому поводу вызывает весьма несущественный количественный разрыв между первым и вторым ответом.

Как уже говорилось выше, помимо детального описания внешних характеристик в анкетах также часто встречались параметры, скорее относящиеся к характеристикам и качествам личности. Так, подавляющее большинство (18) отметили, что девочка ни в коем случае не должна демонстрировать наличие вредных привычек, а именно:

- пить (13);
- курить (12);
- ругаться матом (8);
- грубить (6).

В качестве необходимых положительных характеристик личности девочек чаще всего отмечались доброта (17) и мягкость (10).

Механизмов развития данных качеств личности предложено практически не было, в основном ставился прочерк или дублировалась фраза из левой колонки (напр. «*быть доброй*» – «*быть доброй*»). Один из немногих развернутых ответов в данном поле:

*«Мне кажется, чтобы девочка была женственной (добрый, нежной) и мужественной (сильной, смелой) одновременно, нужно заниматься искусством и спортом!»* (девочка, 12 лет).

Подобный пример иллюстрирует значимость лексем «мужественность» и «женственность» для респондентов женского пола (вспомним статистический анализ количественной представленности данных лексем в гендерно дифференцированных энциклопедиях, описанный на стр. 130 настоящей работы) расшифровывает понятия «мужественность» и «женственность» с точки зрения

современного ребенка и иллюстрирует наличие представлений о существующем распределении сфер самореализации по гендерному признаку (искусство – для женщин, спорт – для мужчин). В целом же, судя по массовым ответам девочек, основные характеристики личности (доброта, мягкость, нежность), которые, как мы видим, совпадают с гендерными стереотипами, закладываемыми в детстве посредством воздействия социума и фольклорных текстов, не поддаются формированию, они должны быть присущи представителю пола изначально, так как определение механизма их достижения совершенно очевидно вызвало трудности, в отличие от самого факта называния данных качеств.

Также стоит отдельно отметить появление в нескольких (6 анкетах) стилистически маркированного слова *пацанка* с резко негативной коннотацией во всех случаях:

*«Чтобы не быть пацанкой, девочка должна...»* (девочка, 12 лет);

*«Должны быть длинные волосы, а то будет как пацанка....»* (девочка, 12 лет);

*«НЕ БЫТЬ ПАЦАНКОЙ!!!»* (девочка, 12 лет).

Слово «пацанка» традиционно означает девочку/девушку с мужскими чертами характера, однако судя по примерам его употребления, в современном молодежном сленге оно также применимо для описания девушки, которая одевается и выглядит мужеподобно, что явно негативно отмечается большинством из девочек. Стоит оговорить, что подобная негативная оценка «пацанства», которое проявляется для большинства девочек в ношении брюк, джинсов, толстовок, коротких стрижек, курении и употреблении ругательств, продемонстрированная при заполнении анкеты, вовсе не означает, что эти признаки не реализуются девочками в жизни. Так, треть девочек, принимавших участие в опросе, носила короткие стрижки, более половины были в джинсах и кроссовках на момент заполнения анкеты, однако все они описали подобный внешний вид как негативно оцениваемый и неженственный. Соответственно, мы можем заключить, что стереотипы, существующие в их сознании, не всегда приводят к тому,

что на практике девочки реализуют именно то, что провозглашают как норму, когда их намеренно просят ее описать.

### **Девочки о мальчиках**

Описание того, как должен выглядеть мальчик, в анкетах девочек было представлено более скудно, чем описание внешности девочек. Основными требованиями к внешности мальчика было ношение короткой стрижки (18) и намеренно «неопрятный» вид, достижение которого при этом требует от мальчика специальных усилий, то есть является не отражением его реальной неаккуратности, а намеренным соответствием определенному поощряемому девочками образу хулигана:

*«Мальчик должен быть немного неопрятным – никаких рубашечек, волос прилизанных, брючек – НЕТ!!! Должно быть со вкусом!!!»* (девочка, 13 лет);

*«Волосы растрепанные. Каждое утро надо укладывать их гелем специально, чтоб казалось, что растрепанные»* (девочка, 12 лет);

*«Рваные джинсы, толстовка с какой-нибудь надписью, волосы в беспорядке – обязательно, если хочет быть нормальным модным парнем!»* (девочка, 13 лет);

*«Терпеть не могу мальчиков, которым мама говорит: “Надень это, надень то”. Имей собственный стиль, не бойся прийти в драной футболке и кроссовках в школу, а не поддавайся на уговоры и не становись зализанным ботаном!»* (девочка, 13 лет).

Подобные этим описания встретились в 15 из 28 анкет. Намеренно неопрятный вид в данном случае, очевидно, знаменует стильность и раскованность мальчика, а также его пренебрежение к существующим нормам и демонстрацию самобытности и готовности нарушать правила, что, безусловно, отмечается девочками как положительная характеристика лица мужского пола и однозначно негативно оценивается при проявлении данных качеств у лиц пола противоположного.

Упоминания личностных качеств встречались в описании мальчика значительно чаще, чем в описании девочки. Наиболее ценными в мужском характере, с точки зрения респонденток, являются такие качества, как физическая сила (20), ум (18), способность постоять за себя (11), сила воли (9), вежливость (8), доброта (7). Интересно, что наличие/отсутствие вредных привычек ни разу не было освещено в поле описания мальчика, в то время как в описании девочки негативное отношение к данным признакам было отражено достаточно часто. При этом обращает на себя внимание тот факт, что даже при указании приветствуемых мужских качеств и желаемых внешних характеристик, в правой колонке в качестве механизма их достижения наиболее частотными (16) были синонимичные в данном разрезе ответы: *«Просто надо быть собой»/«Быть самим собой»/«Быть естественным»/«Выглядеть и вести себя так, как ему хочется»*. Подобных советов в поле для методов достижения желаемого результата девочками встречено не было, что может свидетельствовать об активном функционировании стереотипа о необходимости женщине для достижения некоего пропагандируемого СМИ идеала проделать большую работу над собой, включающую усилия, направленные на видоизменение собственной фигуры и подгонку ее под стандарт, использование макияжа для создания иного визуального образа, нахождения в эпицентре событий мира моды, чтобы не отстать от современных влияний, и пр.

### **3.1.2. Ответы мальчиков: стилистический аспект**

Основной стилистической характеристикой ответов мальчиков (общее число проанализированных конструкций - 208) стало, в отличие от подавляющего большинства женских ответов, использование не законченных предложений, а простого перечисления признаков. При этом графически подобное перечисление часто оформлялось в виде отдельных пунктов, начинающихся каждый с новой строки, однако со строчной буквы и без завершающих знаков препинания в конце, что, на сегодняшний день, является одним из характерных при-

знаков интернет-коммуникации. Подобный прием оформления ответов встретился в 14 анкетах из 22.

7 респондентов отказались отвечать на один или оба поставленные вопросы, поставив прочерк в каком-либо из полей (или в обоих), либо написав «не знаю». 3 мальчика ответили «не знаю» как на вопрос о внешнем виде мальчиков, так и на вопрос о внешнем виде девочек. Трое поставили прочерк в графе о внешнем виде девочек, один – в графе о внешнем виде мальчиков. Таким образом, социолингвистическому анализу подверглись 16 полноценных ответов о девочках и 18 – о мальчиках.

Рисунки или цветное оформление ответов не встретились в мужских анкетах ни разу. Все мальчики, ответившие на поставленные вопросы, отвечали исключительно лаконично, избегая употребления законченных предложений и заменяя их словосочетаниями – так, полноценное предложение с соответствующим оформлением встретилось в ответе только одного респондента: «*Он должен выглядеть, как доминирующий самец!*» Нередко встречались простые односоставные (безличные) предложения, оформленные, однако, как пункты перечисления.

В среднем, каждый из мальчиков перечислял от 1 до 5 признаков, при этом большее количество требований было предъявлено к внешнему виду девочек.

В ответах мальчиков ни разу не встретилось гиперкорректного употребления знаков препинания, а также описанного ранее и популярного в ответах девочек «письма CAPS LOCK». Также, в отличие от женских ответов, не было встречено и ни одного употребления любых вводных конструкций.

В ответах преобладают прилагательные: на поставленный вопрос мальчики отвечают конкретно и неразвернуто.

Как должен выглядеть мальчик?

*крутой*

*сильный*

*умный*

*модный* и т.п.

Никаких пояснений, причин и условий достижения названных качеств встречено практически не было, что отражается также и на синтаксическом оформлении ответов, в которых, как уже говорилось, отсутствуют любые виды сложных предложений.

Высока частотность использования инфинитивов, а также отрицательных конструкций «*не носить*», «*не выглядеть*», «*не вести себя...*» Таким образом, ответы мальчиков строятся по принципу «от противного».

При этом, в отличие от женских ответов, обращает на себя внимание частота использования сравнительных оборотов с союзом «как»: *как я, как девчонка, как самец, как модель*. В 22 анкетах в общей сложности они встретились более 18 раз.

С точки зрения лексики, ответы мальчиков в значительно большей степени тяготеют к использованию нейтральной лексики, практически не встречается жаргонизмов или лексем, свойственных разговорной речи, – *модничать, качалка*. Подобную тенденцию можно объяснить стремлением мальчиков зафиксировать на бумаге не свое отношение к действительности и эмоциональный фон, а конкретные факты, являющиеся прямым ответом на поставленный вопрос.

### **Мальчики о мальчиках**

Как уже говорилось выше, реакции мальчиков были более лаконичными, чем ответы девочек на аналогичные вопросы. Описание желаемой внешности для представителей своего пола – следовательно, в какой-то мере и для себя самого, – в основном, включало такие признаки, как *накачанность/бицепсы* или *спортивность/спортивная фигура* – одно из этих слов или их синоним встретился в 16 из 22 проанализированных анкет. Основные механизмы достижения данного параметра, по мнению мальчиков:

– занятия спортом (16)

(из них 6 ответов *хождение в спортзал/качалку*);

– протеиновые диеты (2).

Само по себе появление вариантов соблюдения протеиновой диеты или хождения «качаться» в возрасте участников нашего опроса может считаться показательным: значит, в современной действительности стереотипы о необходимости соответствия определенному стандарту внешности распространены не только среди девочек, но и среди мальчиков, и среди этого пола также происходит культивация идеи о собственном несовершенстве и необходимости мучительного преодоления разрыва между своей внешностью и провозглашенной СМИ «нормой». Отметим при этом, что в своих представлениях о желаемом образе мальчика ни одна из девочек не упомянула этот пункт, получивший столь высокий коэффициент важности в ответах мальчиков, что возможно, позволяет нам сделать предварительный вывод об одностороннем формировании стереотипа о мужской внешности, направленном исключительно на аудиторию потребителей определенной продукции – например, тренажеров или протеино-содержащих продуктов питания.

Комментариев, касающихся выбора одежды, встретилось не так много (12), однако те мальчики, которые остановились на этом пункте, единодушно подчеркивали, что мальчик должен одеваться стильно, но неброско, *«не слишком модничать»*.

Негативно оценены и вынесены в недопустимые были также такие признаки, как чрезмерный уход за собой, ношение длинных волос, обтягивающей одежды ярких цветов (напр. *«не носить обтягивающие вещи, как девчонка»* или *«носить нормальные штаны»*). Часто их перечисление сопровождалось фразой *не быть, как девочка/девчонка*, после чего, как правило, следовала расшифровка из вышеперечисленных признаков, что подтверждает существование четкого противопоставления мужского и женского внешнего вида как дифференциального признака, имеющего высокий коэффициент значимости как для девочек (вспомним пример о негативном использовании лексемы *пацанка*), так и для мальчиков.

Данные результаты можно определить как свидетельство жизнеспособности традиционных, консервативных представлений о должном внешнем виде мальчиков, и подчеркнем, что представления эти, вопреки меняющимся, казалось бы, стандартам, отрицают направление, получившее в современном мире название «метросексуальность» и обозначающее склонность мужчин независимо от их сексуальной ориентации уделять чрезмерное внимание своей внешности. В предподростковой и подростковой среде этот тип поведения мужчин по-прежнему оценивается крайне негативно и служит поводом для насмешек и издевательств в данной возрастной среде.

Однако отметим один любопытный ответ на вопрос «Как этого добиться?» Указав в требованиях необходимость красиво и стильно одеваться, в рекомендациях один из респондентов в возрасте 12 лет написал: *«Нужно спросить совета у жены, сестры или мамы»*, подчеркнув, таким образом, более высокую компетентность женского пола в вопросах моды и подтвердив важность мнения значимых женщин в таком деле, как выбор своего образа. Вспомним при этом ответы девочек, часто негативно рисующие образ мальчиков и мужчин, следующих совету своих матерей в данном вопросе. Однако правомерно предположить, что, негативно оценивая влияние любых других женщин на внешний вид мужчины, каждая женщина охотно принимает на себя роль советчика, получая соответствующий статус в жизни избранника.

В одном из заполненных мальчиками опросников в данном поле встретился показательный ответ: *«Он должен выглядеть, как доминирующий самец!»*, который является прямой и точной иллюстрацией жизнеспособности стереотипов гендерного поведения, представленных в русском культурном пространстве. Как именно должен выглядеть «доминирующий самец» не уточняется, однако предполагается, что это именно те качества, которые имеют способность трансформироваться в очевидные внешние признаки, таким образом, мы имеем дело с рефлексом личностных качеств во внешних характеристиках.

Кроме того, в трех мужских анкетах на вопрос «Как должен выглядеть мальчик?» был указан ответ «*Как я*»/«*Быть, как я*». Подобное проявление нарциссизма, ни разу не встреченное в анкетах девочек, потенциально связано с типичным «маскулинным» аспектом самооценки – как правило, с собственным физическим развитием и доминантной позицией в кругу сверстников, поддерживаемой и укрепляемой их реакциями. Также оно может быть расценено как средство защиты собственной самооценки и/или эпатажная форма самопрезентации.

Характеристики личности были представлены в данном поле крайне скудно и, как правило, сводились к таким качествам, как «сила»/«умение постоять за себя» (12), «ум» (8), а также к абстрактному понятию «крутость» (7), включающему в себя в современном молодежном сленге, в первую очередь, доминирующую позицию, т.е. высокий статус в частной социальной группе.

### **Мальчики о девочках**

В данном случае нами было замечено значительно больше совпадений между анкетами, заполненными представителями разных полов. Так, мальчики представляют девочку почти такой же, какой ее описали и сами девочки: красивой (20), стройной (18), женственной (16), с длинными волосами (10), элегантной (5). Единственные характеристики личности, упомянутые мальчиками в данном поле, – это отсутствие вредных привычек (девочка должна быть непьющей, некурящей, не ругающейся матом).

Сходство описанных параметров явно свидетельствует о том, что стереотип о внешности девушек укоренился в обществе значительно глубже и активно действует в сознании представителей обоих полов, в отличие от стереотипа о накачанном, мускулистом парне, который был представлен в подавляющем большинстве мужских анкет и полностью отсутствовал в женских, продемонстрировавших гораздо большее внимание к личностным характеристикам мужчины, нежели к внешним. Картину совершенно иную мы видим в описании девочек мальчиками – они акцентируют внимание лишь на внешних признаках,

не отходя от стандартов женской красоты, навязываемых СМИ. Рекомендации по достижению идеала оказались даже более жесткими и строгими – так, девочкам, по мнению мальчиков, необходимо:

- читать журналы и книги о моде (18);
- сидеть на диете/много не есть (16);
- уметь краситься (10);
- носить обтягивающую одежду и туфли на каблуках (6);
- сходить к косметологу/сделать пластическую операцию (2);
- сходить к психологу за советом (1).

Выводы о том, что мальчиков вовсе не интересуют личностные качества женщин, которые могли бы быть сделаны на основании полученных результатов, были бы, безусловно, поспешными, так как вполне вероятно, что мальчики просто более буквально, чем девочки, поняли вопрос. Подобное объяснение подкрепляется также тем фактом, что и в описании мальчиков мальчиками, как уже говорилось выше, характеристики личности были представлены достаточно скупой. Однако нельзя не отметить тот факт, что стереотип о тех признаках, которые, по мнению масс, составляют природу женской привлекательности, широко распространен в сознании подростков обоих полов и практически нивелирует ценность естественности и самобытности.

### **3.1.3. «Мужские» и «женские» профессии**

Проективные результаты были также получены нами при анализе реакций детей на просьбу перечислить «мужские» и «женские» профессии, если они согласны с тем, что такое разделение существует. Так, вопрос формулировался следующим образом: «Перечисли, пожалуйста, профессии, которые ты считаешь мужскими/женскими». Количество возможных вариантов никак не было ограничено. Интересно и важно отметить, что существенного различия между ответами разных по полу и возрасту респондентов замечено не было, что снова позволяет нам говорить о жизнеспособности гендерных стереотипов в русском

обществе – теперь уже применительно к профессиональной сфере, напрямую связанной с построением определенной карьеры и самореализацией личности.

Так, в большинстве случаев, к «мужским» были отнесены руководящие должности (президент (27), директор (20), начальник (18), правительство (5), бизнесмен (3)). Среди «женских» профессий упоминание руководящей позиции было встречено только один раз – «бизнес-леди». И в данном случае, скорее, мы вправе говорить о внутренней форме слова, спровоцировавшей ребенка упомянуть данную профессию, поскольку в этой конкретной анкете все предложенные варианты были построены на аналогии: продавец – продавщица, официант – официантка, бизнесмен – бизнес-леди.

Помимо руководящих должностей к мужским были отнесены такие профессии, как инженер (32), ученый (25), летчик (18), полицейский (18), МЧС/пожарный/спасатель (15). Ни одна из упомянутых профессий ни разу не встретилась в графе «женские».

Частотны также были упоминания профессий, относящихся к сфере искусства или спорта: музыкант (20), художник (17), режиссер (10), писатель (5), футболист (4), путешественник (3).

И последней по очередности, но не по количественной представленности в анкетах следует группа традиционно считающихся непрестижными профессий, связанных, как правило, с применением физического труда: грузчик (12), курьер (10), водитель/шофер (10).

Что касается «женских» профессий, то, как девочками, так и мальчиками, в основном, были упомянуты профессии из сферы услуг: парикмахер (31), официант/ка (25), продавец (23), стилист (18), ткачиха/швея (15), флорист (3). Часто упоминались такие профессии, как учитель/ учительница/ преподаватель (24) и врач/доктор (16), что интересно, ни разу не упомянутые в качестве «мужских». Менее популярной, чем в аналогичном поле о «мужских» профессиях, однако все же достаточно часто встречающейся стала сфера искусств: дизайнер (7), художник (4), певица (6), писатель (2).

Самыми популярными же среди профессий, названных «женскими», стали:

- уборщица (36);
- домохозяйка (34);
- модель (24).

Итак, полученные данные однозначно демонстрируют наличие стереотипа о большей успешности женщин в профессиях, связанных с общением, в частности – в сфере услуг, или в профессиях, связанных с демонстрацией собственной внешности как наиболее сильной стороны (модель) [Каркищенко 2013: 66]. Широкая представленность в данном поле профессий, имеющих статус не-престижных в современном обществе, – в первую очередь, потому что они, в большинстве своем, не требуют особой квалификации, – существенно превышающая количество упоминаний аналогичных профессий среди «мужских», может быть расценена как отражение дискриминирующего отношения к женской самореализации в профессиональной сфере. Любопытно, что профессии «учитель» и «врач» ни разу не были упомянуты в качестве мужских, что служит подтверждением выводов, сделанных нами о стереотипах, закладываемых учащимся посредством полоролевой педагогики, в рамках которой существуют и действуют большинство современных школ.

С лингвистической точки зрения отдельно оговорим тот факт, что при упоминании «женских» профессий подавляющим большинством, тем не менее, использовался вариант названия профессии в мужском роде, даже если в языке существует и распространен его автономный, стилистически немаркированный аналог в женском – так, например, слово «учитель» употреблялось 18 раз, «преподаватель» – 3, «учительница» – 3, «преподавательница» – 0. Слово «продавец» применительно к «женским» профессиям было употреблено 17 раз, а «продащица» – только 6. Практически тот же эффект наблюдается при использовании слов официант (16) и официантка (9). Возможно, подобные гендерные асимметрии поддерживают определенную иерархию и отражают стереотипную оценку женщин, что определяет тенденции словоупотребления [Гриценко 2005:

247], а в данном конкретном случае подобное явление можно объяснить тем, что в сознании ребенка слово в женском роде, даже если оно широко употребительно, является маркированным, не подходящим под официальное название профессии [Каркищенко 2013: 66].

Наиболее удивительным фактом для нас в данном исследовании оказалось отсутствие значимой дельты между ответами мальчиков и девочек, что подтверждает существующие опасения о том, что девочки уже с детского возраста бессознательно отрицают свою возможность профессионально реализоваться в рамках престижных профессий и видят основным своим предназначением бытность домохозяйкой.

В анкете также было задание дополнить предложение: «Когда я вырасту, я буду работать \_\_\_\_\_, потому что \_\_\_\_\_». Результаты, полученные при анализе ответов в этом поле, оказались, совершенно неожиданными и не имели практически никакой прямой связи с теми профессиями, которые респонденты отметили выше в своей анкете как «мужские» и «женские».

11 из 22 мальчиков написали, что будут врачом/доктором/хирургом/стоматологом, при этом напомним, что профессия «врач», обозначенная этим обобщающим словом или его синонимом «доктор», или любое частное направление, связанное с областью медицины, ни разу не упоминались в графе «мужские» профессии, и относились только к «женским».

5 мальчиков указали, что будут работать в силовых структурах – *полицейским/в полиции/ментом/в ОМОНе/в спецназе*.

2 мальчиков видят себя в будущем поварами, 2 – президентами, 1 – зоологом, 1 – футболистом, актером или рэпером.

Так, ответы мальчиков, за исключением самого популярного ответа «врач», можно в целом назвать иллюстрирующими их собственные выводы о разделении профессий на «мужские» и «женские», так как в основной массе мальчиками был сделан выбор в пользу тех профессий, которые были ими же маркированы как приемлемые и подходящие для мужчин. Основными причи-

нами склонности к названной профессии, которые вписывались респондентами в продолжение предложения (после слов «потому что...»), были:

- высокая зарплата (18: врач, президент, полицейский, повар);
- высокий статус (10: президент, ОМОновец, актер, футболист);
- уважение со стороны общества (6: президент, актер, полицейский);
- интересная работа (3: зоолог, футболист, врач);
- нахождение в центре всеобщего внимания (2: актер, президент);
- возможность стрелять из настоящего оружия (1: спецназовец).

Анализ ответов девочек на аналогичный вопрос принес, однако, совершенно неожиданные результаты. Так, из 28 девочек, принимавших участие в опросе, 23 поставили прочерк в данном поле, 2 написали «не знаю»/«еще не думала», и только три девочки из всех справились с заданием, при этом одна из них написала «буду медсестрой, как мама», а две оставшиеся указали, что будут дизайнерами, по следующим причинам:

- «нравится придумывать красивые вещи»;
- «говорят, я хорошо рисую».

Таким образом, очевидно, что стремление девочек к прогнозированию собственной будущей жизни в вопросах построения карьеры и профессиональной самореализации, вопреки ожиданиям, оказалось не только не на одном уровне (как предполагалось перед началом исследования), но значительно ниже, чем у мальчиков. Те профессии, которые все же были ими названы, действительно входят в список названных в качестве «женских». Отметим, однако, существенную разницу между причинами, побуждающими мальчиков и девочек интересоваться определенными профессиональными сферами – так, если мальчики проявили все ожидаемые склонности к обретению доминирующей позиции в обществе и обладанию высоким материальным статусом, то девочки продемонстрировали практически полную пассивность в вопросах самоопределения, мотивировав свой предварительный выбор либо желанием следовать имеющемуся перед глазами примеру (*как мама*), либо готовностью принять точку зрения ок-

ружающих как первостепенную (*говорят...*). Единственным относительным исключением можно считать вариант «нравится придумывать», который можно считать отражением стремления девочки самореализоваться в сфере собственных интересов.

Разумеется, анализ лишь трех полученных нами развернутых ответов нельзя считать количественно достаточным, чтобы говорить о девочках «в целом», однако сам факт того, что из 28 респонденток в возрасте от 9 до 13 лет 25 спасовали перед необходимостью в письменном виде смоделировать собственную профессиональную будущность в то время, как ни у одного из 22 опрашиваемых мальчиков того же возраста это не вызвало никаких затруднений, является более чем показательным и позволяет сделать определенные выводы о неуверенности девочек в собственных силах и их нежелании даже в проективной форме говорить о своей будущей карьере, что может служить отражением некоего общественного давления на сознание девочек, наличие которого также может быть подтверждено и ярко проиллюстрировано теми профессиями, которые были в подавляющем большинстве названы в качестве «женских» представителями обоих полов [Каркищенко 2013: 67]. Подобный вывод оказался для нас неожиданным, поскольку гипотеза, выдвинутая перед началом исследования, заключалась в том, что гендерные стереотипы, присутствующие в сознании мальчиков и девочек, выльются в отражении гендерных установок при формальном разделении профессий на «мужские» и «женские», но, согласно веяниям современности, не отразятся на личном выборе будущих профессий.

Последний этап опроса заключался в просьбе продолжить предложения «Я мальчик/девочка, поэтому я стараюсь...» и «Я мальчик/девочка, поэтому мне не нравится, когда...». Наши предварительные ожидания базировались на том, что, по нашим предположениям, в данном задании дети должны были отразить в своих ответах стереотипы приветствуемого гендерного поведения. Однако вопреки нашим ожиданиям, большинство ответов были однотипными и характеризовали, скорее, качества личности, связанные с вопросами общечело-

веческой морали: *«Я мальчик/девочка, поэтому я стараюсь быть хорошим/ей, не красть, не лгать, хорошо учиться»*; *«Я мальчик/девочка, поэтому мне не нравится, когда обижают маленьких и животных»* и т.д. Лишь несколько ответов были гендерно маркированы: так, трое мальчиков ответили, что стараются хорошо учиться, чтобы потом много зарабатывать и быть настоящими мужчинами, подтвердив, таким образом, своими ответами наши предварительные выводы о стереотипе мужского поведения и целеполагания, о которых уже говорилось выше, а у пяти девочек встретилось определение, ни разу не появившееся в ответах мальчиков: *«Я девочка, поэтому я стараюсь быть нужной»*. Подобный эпитет может быть иллюстрацией сделанных на предыдущем этапе нашего исследования выводов о том, что девочек с детства ориентируют на межличностные отношения, и подобная стратегия воспитания иногда приводит к таким последствиям, как излишняя жертвенность и склонность к занижению собственной самооценки. В данном случае, мы видим пример того, что одним из наиболее важных этапов самоутверждения для девочки является подтверждение того, что в ней нуждаются, что дает ей возможность увидеть отражение своей значимости относительно других людей. Мальчики же традиционно воспитываются в подготовке к выживанию в условиях конкуренции, поэтому их ответы, в основном, эгоцентричны и сводятся к рассказу о себе самом и своих личных достижениях или стремлениях, без учета воздействия их на окружающих.

Бесспорно заслуживающим особого внимания стал тот факт, что из всех 50 проанализированных анкет, только две из них продемонстрировали мнение детей (в обоих случаях – девочек, 11 и 13 лет соответственно), воспитывавшихся в семьях, очевидно придерживавшихся в воспитании принципов гендерной педагогики. Так, лишь в этих двух анкетах было обнаружено обоснованное отрицание существования специфически мужских и специфически женских профессий, со следующими пояснениями:

*«Я думаю, что нет различий. Вообще у мужчины и женщины может быть абсолютно любая профессия. Лишь бы нравилась. Так что я не знаю»* (девочка, 13 лет).

*«Совершенно все равно, какого человек пола. Может ведь быть женщина-боксер и мужчина-гимнаст! Лишь бы ему самому нравилось!»* (девочка, 11 лет). Отметим, однако, что в данном случае ребенок, отрицая дискриминацию, все равно подсознательно фиксирует существующее в обществе разделение профессий по половому признаку, приводя то, что в его сознании является нарушением нормы, в качестве примера равноправия.

Одна из вышеупомянутых девочек (11 лет) в своем ответе продемонстрировала определенный эффект гендерного воспитания, делающего акцент на развитии индивидуальности с учетом биологических различий, но в условиях равноправия полов:

*«Я девочка, поэтому я слежу за собой, люблю лазить по деревьям, учусь стрелять и хочу стать киноактрисой. Нет, на самом деле я люблю и не люблю много вещей, но не потому, что я девочка, а потому что я – это я!»*

Подобный ответ, казалось бы, не выходящий за рамки традиционного понимания пути развития человеческой личности, тем не менее, обращает на себя внимание тем, что он был единичным. Таким образом, благодаря рассмотренному примеру, становится очевидно, что методика гендерной педагогики, подробно описанная в предыдущей главе, действительно на практике оказывает значимое и знаковое влияние на сознание ребенка, что приводит к существенным отличиям в его восприятии гендерных ролей как таковых, их предназначения и степени их предписанности общественным мнением от их восприятия сверстниками, воспитанными в канонах полоролевой педагогики, которая, как правило, сводится к закреплению в сознании ребенка активных гендерных стереотипов, что и подтвердило наше исследование.

Итак, исследование, проведенное в виде анонимного опроса учащихся обоих полов начальной и средней школы, подтвердило наши предположения о

функционировании в сознании детей предпубертативного возраста гендерных стереотипов, пропагандируемых социумом, художественными текстами, транслирующими элементы культурного наследия, к которым могут быть отнесены и поведенческие стереотипы, а также текстами, предлагаемыми обширными и общедоступными сегодня каналами СМИ. Гендерные стереотипы, сформулированные и описанные нами в предыдущей главе настоящего исследования, ожидаемо проявили себя в ответах детей на вопросы, как должны выглядеть мальчики и девочки, как они могут этого добиться, а также в том, что, в большинстве своем, дети подтвердили своими анкетами наличие представлений о гендерно дифференцированных сферах профессиональной самореализации, подчеркнув существование определенной дискриминации женского пола в профессиональной сфере путем отнесения к группе «женских», в основном, не-престижных профессий.

### **3.2. ПОДРОСТКОВЫЙ АККАУНТ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ КАК ДИСКУРСНЫЙ СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ**

Формирование гендерной идентичности, которая традиционно рассматривается как подструктура социальной идентичности, характеризующая человека с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, – бесконечный и необратимый процесс, сопровождающий личность на протяжении всей жизни и сопряженный с различного рода кризисами [Берн 2001: 43]. Все эти процессы закономерно усложняются в подростковом возрасте – когда нерелаксированные детские представления о своей половой принадлежности превращаются в полноценную подростковую гендерную идентичность, становящуюся одним из центральных элементов самосознания [Кон 1991: 112] и требующую не только информационной подпитки со стороны социума, но и определенных способов выражения.

В последнее десятилетие механизмы и структуры, способствующие гендерной социализации детей и подростков, претерпевают значительные изменения, ввиду расхожего представления о трансформации существующих стереотипов гендерно обусловленного поведения и размывании границ между ними, смене сфер влияния на индивида и исчезновении гендерных ориентиров. Подросток в современном мире оказывается в окружении бесчисленного количества вариантов поведения, идентичностей, социальных и гендерных ролей, предлагаемых ему референтными группами социально и личностно значимых людей, масс-медиа, литературой, интернетом, образовательными институтами и иными сферами воздействия. Необходимость выбора собственного инварианта поведения из всего этого многообразия нередко является причиной сложного процесса интегрирования часто противоположных воздействий и, как правило, выливается в стремление подростка «примерить» на себя различные идентичности, соотнести себя с разными субкультурами, чтобы определиться в конечном выборе. На сегодняшний день, одним из наиболее доступных и безболезненных способов реализовать внутренние потребности в презентации и опробовании избираемой социальной, культурной и гендерной идентичности является для подростка создание и визуальное и лингвистическое оформление личного аккаунта в социальной сети. Поэтому целью настоящего исследования является выявление особенностей, технологий и стратегий гендерной самопрезентации и социализации подростков в пространстве социальных сетей и проверка гипотезы об отражении в виртуальном поведении тинейджеров влияния гендерных стереотипов, функционирующих в современном обществе.

Основные агенты гендерной социализации – СМИ, семья, школа, сверстники – оказывают особое влияние на формирование гендерной идентичности подростка, оформляя в его сознании культурно обусловленные стереотипы и представления о приветствуемом и недопустимом гендерном поведении. Принято считать, что процесс гендерной социализации завершается к концу подросткового периода и включает в себя широкий спектр качеств, связанных с вы-

бором жизненных ориентаций, ценностных устремлений, понимания своего места и роли в будущей социальной деятельности [Науменко 2010: 262]. Спецификой процесса прохождения этого необходимого для оформления личности этапа является острый элемент нетерпимого отношения подростка к любым отклонениям от поведения, которое, по его мнению, соответствует половой принадлежности субъекта. Представления же о нормах гендерного поведения формируются и закрепляются в сознании подростка посредством восприятия существующих в обществе стереотипов о социокультурных ролях мужчин и женщин. При этом отметим, что в современном глобализированном обществе, находящемся на перекрестье различных культур и демонстрирующем все многообразие существующих в них норм и правил, стереотипы маскулинного и фемининного поведения претерпевают постоянные и часто кардинальные изменения. Подросток, формируя образ собственного Я, находится в противоборстве двух стремлений – создать свою Индивидуальность и при этом соответствовать нормам поведения, позитивно оцениваемых его значимым окружением и социумом в целом. А ведь предварительно их необходимо вычлениить из многообразия предлагаемых вариантов, интегрировать в личностную идентичность, отторгнув и разрешив конфликтующие моменты, часто трансформирующиеся в мучительное переживание ситуаций «Я недостаточно женственна», «Я не настоящий мужчина» [Науменко 2010: 263]. Из вышесказанного следует, что сензитивность подростков по отношению к данным проблемам, повышенное внимание к гендерному поведению других и особая острота восприятия критики в адрес собственного сопутствуют всему процессу оформления гендерной идентичности индивида и являются важным фактором принятия соответствующих ценностей и модусов поведения.

Главными агентами гендерной социализации подростка можно считать семью, образовательные институты, окружение сверстников. Однако уже на самом раннем этапе к процессу формирования гендера присоединяются СМИ – в частности, телевидение и интернет. Активную позицию в трансляции и закреп-

плении представлений о гендерных стереотипах занял также стремительно набравший популярность подростковый глянец, возникли целые телевизионные каналы, ориентированные на подростковую аудиторию, беспрерывно создаются и пользуются большой популярностью сериалы и ситкомы для тинейджеров, перемежающиеся соответствующими шоу и возрастно- и гендерно ориентированной рекламой. Отметим, что согласно исследованию Э. Ван Дамм, направленному на анализ популярных американских сериалов для тинейджеров, все упомянутые выше программы транслируют четко оформленные стереотипы позитивного и негативного поведения молодежи – свобода, надежда и веселье против криминала, жестокости и насилия, а все сюжетные линии, как правило, связаны с тем, как молодые герои, зачастую без всякой помощи со стороны взрослых, справляются с проблемами, возникающими в сферах личной жизни, отношений с противоположным полом, друзьями, утверждения собственной значимости в социуме. Что касается реализации гендерных стереотипов, Ван Дамм отмечает, что презентация женских образов, как правило, включает в себя повышенное внимание героини к собственной (и чужой) внешности, способы демонстрации сексуальности, озабоченность построением отношений с другими людьми и соблюдением традиционных «женских» ролей, таких, как, например, ведение домашнего хозяйства. Стереотипы же мужского поведения основаны в подобных сериалах на культивации таких качеств, как «крутость», способность к агрессии, доминантная позиция, иногда переходящая в проявление жестокости [Van Damme 2010].

Однако, учитывая все вышесказанное, заметим, что значение интернет-пространства и возможности доступа к нему для современного подростка трудно переоценить. В последние годы интернет не только стал важным источником получения информации, но и предоставил любому человеку недоступную ранее возможность создать свою собственную страницу, сайт или блог и стать значимой частью всемирного виртуального пространства. Благодаря тому, что активным пользователем интернета и в частности социальной сети можно

стать, не обладая никакими специальными навыками и знаниями в области программирования, у любого желающего появилась возможность не только самому создать свой мир и круг общения внутри сети, но и сконструировать свою собственную личность. По словам Л.Ф. Компанцевой, женщины и мужчины «отрабатывают в Интернете модели поведения, которые им не свойственны, но были бы желательны в реальной жизни. Неуверенность в себе, неудовлетворенность собой, заниженная самооценка, желание вырваться из экзистенциального и социального вакуума – вот те причины, которые служат основой формирования нового Интернет-образа и Интернет-поведения» [Компанцева 2004: 5]. И нет необходимости отдельно комментировать и доказывать тот факт, что все, описанное ранее, в острой форме проявляется в поведении и самосознании подростка. Итак, подытоживая вышесказанное, отметим, что главное свойство виртуального пространства – зашифрованность личности реального пользователя – дает индивиду уникальную возможность сконструировать свой образ таким, каким он может и не являться на самом деле, и создать свое идеальное виртуальное воплощение, что мы и наблюдаем, анализируя страницы подростков в социальных сетях [Каркищенко 2011].

Мы разделяем позицию И.С. Кона, акцентирующего внимание на том, что «в среде сверстников ребенок испытывает себя как представителя определенного пола, «обкатывает» полученные в семье гендерные стереотипы и корректирует их в самостоятельном, не регламентированном взрослыми общении» [Кон 2003: 230]. Подростки, безусловно, нуждаются в поиске внесемейных знаний об особенностях гендерного поведения и межполовых взаимоотношений, оттачивании навыков эффективных и эффективных гендерно нормативных моделей поведения [Щекотуров 2012]. В зоне подросткового ценностного восприятия авторитет семьи постепенно уступает натиску со стороны референтных групп сверстников, активно проявляющих себя в социальных сетях, следовательно, важная особенность подростковой онлайн-активности – не только желание продемонстрировать свою типическую и поведенческую общность со значи-

мыми сверстниками, но и стремление отгородиться от взрослых. Вполне ожидаемо, в таком случае, что подростки будут стремиться затруднить узнавание их сетевых образов и постараются замаскировать их с помощью ложной информации [Кон 2010]. Однако наше предположение заключается в том, что представления современных подростков об интимности кардинально изменились, и, несмотря на то, что мы согласны с позицией А. Маккенна, заключающейся в том, что виртуальное взаимодействие облегчает самораскрытие и формирование доверительных отношений и способствует выражению искренних чувств [McKenna 2000], мы утверждаем, что сегодня правомерно говорить о феномене **публичной интимности**, которая базируется на стремлении освободиться от жесткого контроля со стороны значимых взрослых и выражается в яркой, граничащей с эпатажем, демонстрации собственного опыта – положительного и отрицательного – посредством использования как визуальных материалов (провокационных фотографий и видео), так и лингвистических средств, начиная от собственно содержимого высказываний и заканчивая использованием обценной лексики и сленга.

Термин «публичная интимность» был описан М.А. Кронгаузом применительно к содержанию блогов и возник в связи с неразрешенным юридически, политически и морально-этически вопросом, являются ли сегодня блоги средствами массовой информации или остаются интимным приватным пространством для личного самовыражения, соответствуя своей первоначальной функции. Развивая мысль М.А. Кронгауза, зададимся вопросом, какие коммуникативные стратегии и какой тип общения активизирует пользователь виртуального пространства. Так как не существует конкретно обозначенного числа читателей, после достижения которого блог/аккаунт мог бы быть официально признан перешедшим грань из интимного пространства в публичное, этот зазор между публичностью и интимностью позволяет автору использовать разные коммуникативные стратегии, реализуя, сознательно или бессознательно, различные цели. Так, оперируя лингвистическими терминами «адресат» (тот, к кому обра-

щена речь) и «слушающий» (тот, кто слышит речь), можно говорить о том, что непосредственных адресатов текста, размещенного в интернете, может быть мало (или вовсе не быть), а слушателей, то есть, в нашем случае, читателей, имеющих или могущих получить к нему доступ, – очень много. Так, по определению, предложенному М.А. Кронгаузом, публичная интимность – это интимное по сути высказывание, существующее в публичном пространстве [Кронгауз 2009]. Анализ подростковых аккаунтов в социальных сетях через призму данного понятия представляется нам чрезвычайно важным и интересным, поскольку позволяет выявить, какие гендерные стереотипы преобладают в подростковой среде на сегодняшний день и каковы основные цели и способы их сознательной и бессознательной репрезентации.

Сегодня большинство подростков предпочитают пользование социальными сетями, которые предоставляют более широкий спектр возможностей, чем блоги – виртуальные дневники и журналы, – и проводят в них практически все свободное время. Ответ на вопрос, чем так привлекательно пространство социальных сетей для современных школьников, предлагают психологи Г.В. Мишенина и А.Ф. Качанов, выделившие четыре основных критерия удовлетворенности коммуникацией, приобретающие особую значимость в подростковом возрасте и предоставляемые социальными сетями:

– **наличие коммуникативной стимуляции** (острая потребность подростка в получении стимулов к общению от других людей – знакомых и, особенно, незнакомых, проявляющих внезапный интерес к странице пользователя, предлагающих виртуальную «дружбу» и вызывающих на коммуникативный контакт);

– **динамика окружающих событий** (неподдельный интерес к жизни других людей, частая смена контакт-листа, создание собственных событий, часто не выходящих за рамки виртуального пространства);

– **факт социального узнавания** (поиск и нахождение со стороны реальных знакомых не позволяют развиться чувству социальной депривации, озна-

чают для подростка социальное подтверждение его личности, поддерживают его самоидентификацию);

– **достижение и признание** (пользователи социальных ресурсов успешно реализуют потребности в подтверждении чувства собственного достоинства и собственной ценности/значимости, размещая на персональных страничках фото- и видеоматериалы, посвященные профессиональным успехам и личным достижениям, и получая комментарии и оценки от виртуальных друзей [Мишина, Качанов 2010]).

Под социальной сетью мы будем понимать комплексное сетевое образование, сочетающее в себе черты форумов и сетевых сообществ и сервисов мгновенного обмена сообщениями (ICQ, MSN и т.д.), первичной целью создания которого служит поиск знакомых, одноклассников, коллег и друзей по интересам. Эти популярные ресурсы ориентированы также на восстановление и поддержание коммуникативных связей, включая поиск работы, подачу объявлений и реакцию на них. Большое количество коммуникантов и их активное существование внутри социальных сетей, логично сопряженное с созданием, соблюдением и закреплением определенных норм и типов поведения (в том числе и речевого) внутри данного образования, позволяют говорить сегодня о формировании особого жанра виртуального дискурса. Неотъемлемой частью существования в пространстве социальных сетей является также стремление повысить личный сетевой рейтинг, в том числе, и посредством дискурса, что отсылает нас к понятию стратегии карнавализации – термину, введенному М.М. Бахтиным в качестве аналога «двумирности» [Бахтин 1990]. Сегодня мы понимаем под данным термином самопрезентацию личности в виртуальном дискурсе с использованием различных коммуникативных средств, что напрямую соотносится с направлением нашего исследования. Присущая виртуальному миру анонимность, а также условная, знаковая форма виртуального дискурса расширяют возможности сетевого ролевого поведения, позволяя включить в

него элемент игры наряду с элементом карнавальской инверсии [Марценюк 2008].

Необходимо отметить, что, прежде чем социальные сети завоевали популярность среди молодого поколения, их место занимали сначала чат-румы и форумы, а потом системы онлайн-дневников и блогов. Данные интернет-площадки послужили материалом для многих гендерных исследований, в основном западных, ставивших перед собой цель обнаружить и проанализировать, в первую очередь, гендерные различия в речевых стратегиях подростков. Так, С. Капиджик и С. Герринг, подразделяя исследуемые уровни языковой стратегии тинейджеров в чат-руме на микролингвистический, дискурсивно-прагматический, стилистический и визуальный, демонстрируют существование очевидных гендерных различий на каждом из них, начиная с лексического набора слов, традиционно используемого каждым из гендеров, и заканчивая формой визуального самопредставления посредством аватара [Kapidzik and Herring 2011]. Одно из базовых гендерных исследований подростковых блогов, проведенное Д. Хаффакером и С. Калверт, привело к неожиданным выводам, что интернет спровоцировал рождение нового типа дискурса, тяготеющего к маскулинному способу самовыражения, что доказал контент- и лингвистический анализ блогов юношей и девушек [Huffaker and Calvert 2005]. Популярность блогов как материала исследования была оправдана тем, что согласно опросу, проведенному среди американской молодежи, в 2003–2006 годах 28% подростков обоих полов имели собственные виртуальные дневники. Однако уже в 2009-м году их количество сократилось до 14%, зато около 73% объявили о своем присутствии в социальных сетях [Huffaker and Calvert 2005], после чего вектор западных психологических и лингвистических исследований резко повернулся в сторону именно этой ставшей наиболее актуальной формы существования в виртуальном пространстве (Manago, Graham, Greenfield).

Статистические данные, полученные весной 2011 года компанией «The Online Monitor», проводившей в этот период уже 19-ю волну исследования, на-

правленного на создание портрета российского интернет-пользователя, свидетельствуют о том, что подавляющее большинство пользователей в возрасте 11–18 лет – активные пользователи социальных сетей. В пользу именно этих ресурсов высказались 85% подростков, отвечая на вопрос, чем именно они занимаются в сети и какие ресурсы и сайты посещают чаще всего. При этом распределение оказалось следующим: «ВКонтакте» – 95% проголосовавших, «Мой мир Mail.ru» – 65%, «Facebook» – 47%. Подобные статистические данные способствовали тому, что наше исследование было сконцентрировано на анализе аккаунтов самой популярной и активно посещаемой русской социальной сети «ВКонтакте» ([www.vk.com](http://www.vk.com)), количество пользователей которой, по данным открытой статистики сайта [www.vk.com](http://www.vk.com), сегодня превышает 45 миллионов, 30% из которых представлены подростками от 14 до 18 лет (оговорим, что 14 лет – официально минимально допустимый возраст, который можно указать при заведении собственной страницы, поэтому в дальнейшем мы столкнемся с обширным количеством примеров вынужденного указания ложной информации детьми предподросткового возраста (11–13 лет) ради права присутствия на этом сайте). Подобные внушительные цифры позволяют нам сделать предположение, что сайт «ВКонтакте» создает определенный культурный контекст, где социальное взаимодействие и самопрезентация создают и развивают новые возможности для рефлексии и экспериментирования не только с реальной, но и с виртуальной идентичностью [Щекотуров 2012].

Для получения предварительной обратной связи нами был проведен письменный опрос среди 120 подростков обоих полов от 11 до 18 лет, включавший в себя вопросы о значимости присутствия в сети «ВКонтакте», а также о принципах выбора тех или иных вариантов заполнения стандартизированных полей. Одной из ключевых задач проведения данного опроса как этапа исследования аккаунтов в социальных сетях была последующая детальная проверка соответствия между обоснованием определенного коммуникативного поведения в виртуальной среде, приведенным подростком, и его фактической реали-

зацией – нашему детальному анализу подверглись 100 аккаунтов, принадлежавших 100 пользователям из числа 120 опрошенных заранее – часть респондентов (9) не были зарегистрированы в сети, а 11 обладали закрытыми страницами, поэтому их аккаунты не могли оказаться в фокус-группе исследования.

Опрос включал в себя только открытые типы вопросов, провоцирующие респондентов давать развернутые ответы, должны послужить материалом для лингвистического анализа и составления сравнительной характеристики коммуникативного поведения респондентов в социальной сети и их письменной речи с учетом гендерных особенностей.

Наша точка зрения, что социальная сеть «ВКонтакте» может быть расценена как современная арена для развития и усвоения норм и ценностей, необходимых для развития как реальной, так и виртуальной идентичности, а присутствие в ней является сегодня для подростков маркером их социализованности, может быть подкреплена следующими ответами тинейджеров обоих полов на вопрос, зачем они завели аккаунт в этой сети:

*«Потому что не сидеть в ВК не модно. Это новый тренд. И там можно все: слушать музыку, играть в игры, смотреть фотки, общаться. Легче признаваться в любви»* (девушка, 14 лет);

*«Ну, потому что там все сидят и есть, с кем поговорить, и это гораздо круче, чем по телефону»* (девочка, 12 лет);

*«Потому что все знают, что это круто»* (мальчик, 11 лет);

*«Общаться со старыми друзьями и находить новых! Это гораздо легче и интереснее, чем в реальной жизни!»* (юноша, 14 лет);

*«Мне казалось, что я одна не зарегистрирована. Сейчас общаться все хотят только там. Было очень сложно. Но теперь и я, как все, и со мной все общаются! Ура!»* (девочка, 13 лет);

*«Общаться! В школе у нас все были в ВК, один я не был, и я решил тоже завести страничку!»* (мальчик, 12 лет);

*«Там много классных групп, игр, фильмов новых. Фанатов, таких же, как я. Всего, что интересно!»* (мальчик 12 лет).

Ответы подростков, не зарегистрированных в сети «ВКонтакте», на вопрос, почему они не стали заводить страничку, также могут быть рассмотрены в качестве доказательства от противного:

*«Я не сижу в соцсетях, потому что я не хочу быть, как все»* (мальчик, 13 лет);

*«Я очень хочу, но мне мама не разрешает!!!»* (девочка, 11 лет).

Отметим, что из 120 респондентов, только 9 подростков не имели аккаунтов в данной социальной сети.

Приведенные выше цитаты иллюстрируют основные причины пользования сайтом «ВКонтакте», которые можно считать общегендерными – возможность легкого доступа к видео и аудиоинформации, удовлетворение потребности в общении, поиск новых друзей, сопричастность своей социальной группе, нахождение единомышленников, возможность почувствовать себя «таким же, как все», то есть, соответствующим принятой норме поведения.

С точки зрения лингвистики в письменных ответах на вопросы обращает на себя внимание повышенное количество используемых обоими полами сленговых слов и выражений, активно употребляемых в интернет-коммуникации, в частности в общении в анализируемой нами социальной сети «ВКонтакте»: *тренд, (быть) в теме, френдить (френды), лайки, ава (авка), фейспалм* и т. д. Активно используется устойчивая форма *сидеть Вконтакте*, позиционирующая данную социальную сеть как локацию – данное выражение было использовано в 69 из 120 анкет. Тенденция использовать в письменном опроснике слова и выражения, свойственные интернет-коммуникации, говорит о восприятии подростками данных лексем и грамматических конструкций как специфической, но стилистически нейтральной терминологии, применяемой в любом формате общения, затрагивающем сферу ее употребления, невзирая на адресата продуцируемого сообщения.

Проведенное нами комплексное исследование состояло из двух этапов – дискурс-анализа аккаунтов тинейджеров в сети «ВКонтакте» и письменного опроса этих же подростков и их одноклассников в реальной жизни. Для дискурс-анализа мы выбрали страницы 100 пользователей социальной сети «ВКонтакте» от 11 до 18 лет. 50 из них были мужского пола, и 50 – женского. На момент исследования все они являлись учащимися обычной московской средней школы, и мы обладаем полной информацией об их настоящих данных. Все они были представителями одной школы, но различных классных коллективов и социальных групп. Полный перечень ссылок на аккаунты, ставшие предметом нашего изучения, приведен в списке используемых материалов, однако важно указать, что, так как аккаунт в социальной сети есть структура, подвергающаяся постоянным видоизменениям со стороны пользователя, то мы не можем нести ответственность за совпадение данных, приведенных в нашем исследовании, с теми данными, которые будут представлены на страницах этих же пользователей в дальнейшем времени, и даже за сам факт существования этих страниц, так как удаление и заведение новых аккаунтов всегда остается на усмотрение пользователя.

Оговорим, что анализу подвергалась, в данном случае, лишь та информация, которую пользователь намеренно делает доступной для всех лиц, зарегистрированных на сайте «ВКонтакте», таким образом формируя свою виртуальную идентичность и официально представляя ее всей виртуальной обществу. Структура сайта позволяет пользователю самостоятельно, исходя из собственных пожеланий, настраивать приватность всей страницы, либо же любых отдельных пунктов анкеты своего аккаунта, а также включает в себя функцию мгновенных личных сообщений, которые остаются недоступными взгляду пользователей, не вовлеченных в ведущийся диалог. Таким образом, в данной работе освещаются выводы, сделанные на основе лишь тех данных, которые на момент исследования находились в открытом доступе по решению самого пользователя, и, стало быть, не являются приватной информацией.

Анализируя страницы подростков, в данной работе мы остановимся на рассмотрении некоторых ключевых пунктов стандартизированной информации, которую указывают о себе пользователи. Наше предположение, как уже говорилось выше, заключается в том, что в зависимости от гендерной принадлежности подростки будут по-разному манипулировать данными и параметрами в целях создания своего более привлекательного, т. е. приближенного к стереотипно-идеальному гендерного образа, так как само коммуникативное пространство сайта способствует развитию различных моделей виртуального гендерного поведения.

Итак, рассмотрим, какие возможности предоставляются пользователю форматом сайта «ВКонтакте» для конструирования, выражения и трансформации своего виртуального образа.

Пользовательский аккаунт представляет собой стабильную страницу со стандартизированными параметрами оформления – страница не является «чистым листом», и дизайн везде один и тот же, что является одним из ключевых визуальных отличий аккаунта в социальной сети от личного блога, где автор имеет возможность выразить свою индивидуальность посредством самостоятельного создания или выбора из готовых клише дизайна своей дневниковой страницы. Пользователь аккаунта всегда эксплицирован – технические параметры сайта автоматически подписывают любое действие, совершенное пользователем, и оформляют ссылку на его страницу. Основной контент аккаунта представляет собой обширный набор предлагаемых к заполнению полей, но при этом обязательных пунктов в них не так много, поэтому степень развернутости собственной анкеты остается на усмотрение обладателя страницы. Создание собственного виртуального Я возможно, таким образом, только посредством демонстрации своих особенностей и отличительных черт личности через текстовую форму заполнения анкетных граф и использования немногих визуальных опций, предоставляемых сайтом, – например, основной фотографии аккаунта.

### 3.2.1. Аватар как текст

Главная фотография пользователя, то есть **аватар**, размещена в левом верхнем углу. Расположение и размер фотографии строго фиксированы, последний равен примерно 1/5 всей странички. Система сайта позволяет размещать в качестве аватара фотографии практически всех форматов и загружать их с любой периодичностью. Следовательно, данная опция является универсальной и уникальной возможностью подчеркнуть что-то в своем образе, внешнем виде, сделать акцент на социальном окружении, выразить текущее состояние, настроение, местоположение и пр. Поэтому не вызывает удивления существование значительного количества научных работ, посвященных исследованию способов самопрезентации через аватар или юзерпик в социальных сетях или блогах (Dunn, Guadagno, Kapidzik).

Аватар, безусловно, наделен смысловой составляющей и несет в себе некое сообщение, адресованное пользователем остальному виртуальному сообществу данной социальной сети. Правомерность рассмотрения аватара как текста обусловлена выводами о паралингвистической составляющей рисунка [Анисимова 1992] – в частности, о мимических и жестикуляционных элементах, несущих смысловую нагрузку и являющихся самостоятельным сообщением, а также частотностью использования в качестве аватара креолизованного текста, в роли которого могут выступать как известные интернет-мемы, так и самостоятельно созданные пользователем словесные элементы, наложенные на готовое фото – из проанализированных нами 100 страниц в 24-х пользователи использовали в качестве своего аватара креолизованный текст. В таком случае можно с уверенностью сказать, что в создании содержательного и прагматического аспектов участвуют как вербальный, так и графический компонент.

Однако это не означает, что при отсутствии вербального компонента, изображение теряет свою нагрузку в качестве графически закодированного сообщения. Для проверки данного тезиса, а также предположения, что аватар как текст будет иметь различную смысловую нагрузку для пользователей разных

гендеров, мы включили в проводимый среди подростков-пользователей опрос просьбу объяснить их базовые принципы выбора и смены аватара, а также описать типичные аватары мальчиков и девочек.

Так, посредством проведения опроса нам удалось выяснить, что существуют определенные общегендерные закономерности в отборе фотографий для аватара. Пользователи обоих полов ответили, что главным критерием в выборе основной фотографии становится ее новизна, актуальность, оригинальность и отражение текущего состояния обладателя аккаунта. Однако выявились также и гендерные различия. Так, при ответе на вопрос «Как часто ты обычно меняешь аватар?», девочки обнаружили тенденцию менять главную фотографию как можно чаще – не реже, чем раз в месяц, – а более половины респонденток ответили, что стараются менять их каждую неделю, а по возможности – раз в несколько дней. Мальчики, в основном, отвечали, что поводом для смены аватара является исключительно появление новой лучшей фотографии или картинки, частота при этом значения не имеет.

Мальчики чаще, чем девочки, выбирают в качестве аватара не свою фотографию, а картинку с изображением машин или техники известных марок или «фейк» (поддельную, не свою фотографию, возможно, знаменитости). Если это фотография, на которой изображен сам пользователь, то ее выбор, по словам самих респондентов, будет продиктован стремлением выглядеть наиболее взросло/модно/забавно или отразить важные события из жизни, посещенные места или ценные приобретения:

*«Я ищу картинку у друзей или ставлю свои самые смешные на аву»*  
(мальчик, 12 лет);

*«Ставлю фотку, которой можно понтоваться. Выбираю самую клевую, в очках или с айфоном»* (юноша 13 лет);

*«Свою прикольную или смешную фотку. Я хочу, чтобы все знали, что я позитивный»* (юноша, 15 лет);

*«Ту, которая говорит, что случилось в моей жизни. Мне купили спортивный велик – и я сразу же сделал с ним лук (от англ. look – фотография индивида в определенном наряде или в определенных условиях, сделанная самостоятельно – прим.) и поставил на аватарку!» (юноша, 15 лет);*

*«Я ставлю креативные мемы с цепляющим текстом или свои обычные фотографии. Долго не выбираю, но ставлю то, что нравится именно МНЕ» (юноша, 17 лет).*

Девочки предпочитают выбирать художественные фотографии, сделанные на интересном, красивом фоне, где они хорошо получились, либо свои яркие портреты крупным планом, зачастую сделанные самостоятельно. Часто они также размещают в качестве аватара фотографии с подругами, чтобы подчеркнуть прочность своих дружеских отношений, иногда это может быть фото любимого мальчика или актрисы/героини, с которой девочка хочет себя проидентифицировать:

*«Фоткаюсь дома много-много раз, потом долго ищу лучшую и переделываю в редакторе. Лучшее занятие, когда скучно!» (девочка, 13 лет);*

*«Или свое фото, или просто милые картинки. Котят или других милых животных» (девочка, 12 лет);*

*«Там, где я с лучшими друзьями и подругами!!! Они – моя настоящая семья, хочу, чтобы все это знали!» (девочка, 13 лет);*

*«Фотографию из интересных мест, хочу рассказать, где я была, с красивым пейзажем. Из Индии, например» (девушка, 15 лет);*

*«Обычно мои новые фото. Там, где я хорошо получилась. Не слишком толсто» (девушка, 14 лет);*

*«Либо аниме, либо свою. С челкой. Я не стесняюсь того, что люблю аниме – пусть все знают» (девочка, 13 лет);*

*«По настроению. Ту, где я себе нравлюсь» (девушка, 16 лет);*

*«Кира Найтли. Хочу быть, как она, – говорят, я на нее немного похожа. Она меня вдохновляет» (девушка, 15 лет);*

*«Ту, которая больше всего соответствует моему настроению, передает его» (девушка, 14 лет).*

Ответы респондентов подтверждают выдвинутое нами предположение о том, что аватар как текст призван донести какое-то определенное сообщение до остальных пользователей (см. приложение 7). Ярким свидетельством подобного функционала юзерпика являются использованная респондентами в ответах ЛСГ глаголов речи и синонимичных им по смыслу конструкций: *хочу рассказать, пусть знают, соответствует настроению, говорит, что случилось в моей жизни, передает настроение.*

В опроснике, предлагаемом тинейджерам, их также просили описать типичные аватары на страницах мальчиков и девочек. Приведем примеры того, как они комментируют выбор заглавных фотографий представителями своего и противоположного полов:

*«Девочки ставят собачек, кошечек, фото, где они сами или ванильки и челкастые мальчики» (девочка, 13 лет);*

*«Девочки выбирают всякие картинки, где есть няшки (от слова «ня» из культуры японской мультипликации, где оно является звукоподражанием кошачьему мурлыканью; в современном молодежном слэнге слова «няшка», «няшный» обозначают что-то очень милое – прим.). Или где они сами красивые-прекрасивые» (девочка, 12 лет);*

*«Девочки ставят фотки с айфонами у зеркала и делают губы уточкой, губы ярко красят, и еще, чтобы грудь была видна обязательно, поэтому фотографируют сверху. И футболка какая-нибудь «I LOVE LONDON», чтобы все знали, что она за границей была» (юноша, 14 лет);*

*«Девчонки ярко красятся, строят рожи, считают, что это мило и что кто-нибудь тогда с ними начнет знакомиться» (девочка, 15 лет);*

*«Мальчики ставят какую-то ерунду, тупые фото. Как будто вообще не выбирают и ставят первую попавшуюся» (девочка, 13 лет);*

*«Девчонки фоткаются у зеркала в любом месте со страшными выпирающими губами! Так глупо!»* (юноша, 15 лет);

*«Девочки делают смешные лица, а парни любят снимать рубашки, чтобы бицепсы было видно. Идиотизм»* (юноша, 14 лет);

*«Почти все девочки ставят на аватар картинку с котятками, сердечками и прочим розовым и пушистым»* (юноша, 15 лет);

*«Девочки всегда выбирают те фото, которые показывают их с лучшей стороны. Хотят в виртуале быть лучше, чем в реале. Но жизнь часто обманывает, мы-то знаем...»* (юноша, 16 лет);

*«Мальчики выбирают что-то более относящееся к войнушке, спорту и гаджетам»* (мальчик, 12 лет);

*«По фотографии все сразу понятно – если грустная ава, значит, влюбился!»* (мальчик, 11 лет).

Ответы всех респондентов однозначно иллюстрируют факт присутствия гендерных различий в оформлении страницы и стратегиях самопрезентации, который адекватно осознается всеми участниками данного сообщества и может быть ими с легкостью описан. Практически ни в одном из опросников не встретилось ответов, что фотографии, выбираемые мальчиками и девочками, похожи по типу, что между ними нет явных различий. Фотографии, выбираемые девочками, более типичны, поэтому, как показал опрос, они легче поддаются описанию, чем стандартные аватары пользователей мужского пола. Лексика, используемая авторами, также является маркером различий содержания транслируемых сообщений – как и в примерах, описанных ранее, присутствуют грамматические конструкции, акцентирующие внимание на функции аватара транслировать определенное сообщение: *чтобы все знали, что она в Лондоне была; по фотографии сразу все понятно*; в описании юзерпиков девочек частотно использование слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами или высоко-экспрессивных лексем: *котятки, сердечки, няшки, ванильки, красивые-прекрасивые* – так как именно такую эмоцию и ассоциацию хотят вызвать и,

соответственно, кодируют обладатели подобных аватаров в своих юзерпиках. Очевидно, что и мальчики, и девочки описывают аватары представителей противоположного пола преимущественно негативно, о чем свидетельствует не только само содержание ответов, но и использование в них пейоративной лексики: *глупо, идиотизм, тупые*.

По мнению исследователей Ю. Антоновой и С. Деминой, основная функция аватара, или «иконки» личной страницы пользователя в социальной сети – рекламная: обратить внимание других пользователей на себя, инициировать общение. При этом отметим, что большинство фотографий и иллюстраций, выступающих в качестве аватара, создают «Я-идеальное», то есть подчеркивают те признаки пользователя, которые являются скорее желаемыми, чем действительными [Антонова, Демина 2010]. Все вышесказанное объясняет тот факт, что фотографии, доступные для просмотра другим членам социальной сети, либо выполнены в рамках специальной фотосессии, либо – что более свойственно подростковой среде в виду дороговизны и недоступности услуг профессионального фотографа – тщательно отобраны самим пользователем из множества непрофессиональных фотографий. Как следствие, мы видим в сетях большое количество тех самых фотографий-автопортретов – когда фотоаппарат (или, на сегодняшний день, скорее, телефон) направлен на пользователя, находясь при этом в его вытянутой руке, – которые вызвали у мальчиков-подростков столь негативную оценку. С точки зрения же девочек, размещающих подобные фотографии в качестве аватаров, подобная форма визуальной самопрезентации выполняет обозначенную нами выше функцию саморекламы, демонстрации своих женских достоинств и внешней привлекательности, соответствия принятой в среде пользователей социальной сети «норме», поскольку формат подобных фотографий стандартизирован и легко поддается описанию и, как следствие, копированию.

Итак, анализ уже самого первого элемента аккаунта – аватара – подтвердил наши предположения о намеренном варьировании данными в целях созда-

ния виртуального образа, соответствующего определенному гендеру, и о существовании конкретных, поддающихся описанию и активно воплощаемых тинейджерами в данном виртуальном дискурсе гендерных стереотипов.

Рядом с аватаром находится поле статуса. **Статус** – возможность зафиксировать на сколь угодно долгий срок на самом верху страницы любое высказывание. Чаще всего статус выполняет функцию сигнала о текущем настроении, самочувствии, мироощущении, его правомерно назвать в данном случае индикатором или ведущим агентом социализации [Щекотуров 2012]. В возрастной группе, являющейся объектом нашего исследования, статус редко бывает продуктом речетворчества самого пользователя, в большинстве случаев это цитата, афоризм или высказывание какого-либо авторитетного писателя, содержащее мысль, соответствующую настроению: согласно классификации, предложенной Н.Г. Марченко, статусы можно подразделить на статусы-пословицы, статусы-афоризмы, статусы-квазиафоризмы, статусы-квазипословицы и Интернет-статусы. [Марченко 2012]. Однако глобальная нестабильность статусов, их частые смены (иногда – несколько раз в течение пяти минут) и невозможность фиксации истории изменения (эта опция открыта только для самого владельца страницы) делают гендерный дискурс-анализ статуса как добавочного элемента в гендерному портрету конкретной виртуальной личности практически невозможным, поэтому в нашем исследовании мы не стали заострять внимание на этом поле в рамках изучения гендерных особенностей аккаунта.

Далее следует набор наиболее информативных и удобных для анализа граф, в которых пользователь выражает свое Я – формально и философски. Контактная информация и анкетные данные, которые, тем не менее, также допускают широкий простор для вариаций в целях создания своего неповторимого образа, и далее – поля, заполнение которых может отражать мировоззрение, интересы, убеждения, мечты. Словом, все те вопросы, ответы на которые образуют «мозаику социальной, личностной и гендерной идентичности подростка» [Щекотуров 2012: 440].

### 3.2.2. Антропоним: техники словотворчества

Первый и наиболее важный параметр – **имя и фамилия**. Способность к самосознанию себя как отдельного индивида, являющаяся фундаментальным свойством коммуникативной личности, во многом зависит от антропонима, который помогает провести семиотическую границу между собой и остальным миром. Именно он в отличие от любых других слов может обозначать самого говорящего (в нашем случае – пишущего). Имя человека – страж границы его личной территории, ведь «граница личности есть граница семиотическая» [Лотман 2001: 316]. Следовательно, само имя наделяется в сознании человека неким личностным значением.

Еще одна важная особенность антропонима заключается в том, что он присваивается при рождении, а не выбирается самостоятельно. В этой характеристике уже заложена некая игра в предопределенность. Соответственно, наделение именем фактически является перформативным речевым актом, т.к. «магический» перформатив номинации связан с отношениями власти и авторитета, и определенное имя заведомо может стать «символическим капиталом» индивида [Бурдьё 1993].

В ходе исследования В.Б. Кашкина выяснилось, что собственные имена нравятся большинству опрошенных, но часто только после 18–20 лет, а до этого возраста часты конфликты (70–80% информантов сообщили о желании изменить имя в подростковом возрасте). Агрессивная экспансия собственной воли, самоутверждение или утверждение границ собственного «я» распространяется на все сферы поведения подростка в переходном возрасте. А основной целью восприятия себя через имя является самоидентификация в одной из двух полярных форм: *быть как все* и *не быть как все* [Кашкин 2007].

Выполненный нами анализ результатов, вводимых в поле «имя и фамилия» в социальной сети Вконтакте, проиллюстрировал описанные выше выводы о неприятии подростками своего имени и стремлении выделиться путем изменения онома, показав, что в 90% случаев девочки предпочитают использовать

уменьшительно-ласкательные или нестандартные вариации своего имени: *Катрин Орлова, Лидокся Шурыгина, Нюточка Бабченко, Катюша Рождественская*. Фамилии в 90% случаев совпадают с настоящими фамилиями пользователей. 40% девочек указывали также свое прозвище<sup>2</sup>: *Юличка Vishenka Прокопова, Наталия иНопЛанеТяАШКА Матвеева, Даша \*\*Pafos'ный Teddy\*\* Буренкова, Анна Французженка Мирошник*, а 85% вставляли в поле для прозвища позитивно трактуемые графические символы, изображающие сердца, короны или звезды.

Интересно, что только 7% девочек использовали никнейм (*Злобная Аська, Сладкая Крошка, Пьяная Мартышка*) или псевдоним, изменяя свои настоящие имя, фамилию или и то, и другое. При этом в 5 случаях из 8 фамилия изменялась на фамилию мальчика, с которым пользовательница находилась в отношениях на момент проведения исследования. Этот факт ясно свидетельствует о том, что свои отношения девочки в этом возрасте воспринимают как очень серьезные и стараются заранее примерить на себя основную официальную атрибутику брака – такую, как смена девичьей фамилии на фамилию мужа.

Мальчики-подростки использовали уменьшительные или разговорные варианты употребления своего имени только в 12 случаях из 50: *Диман Антонов, Серега Степанов, Тоха Андрейцев*. В остальных случаях мальчики использовали полный вариант: *Даниил Калугин, Дмитрий Лутаенко, Павел Сыровцев*. В 11 случаях это был даже вариант имени и отчества – *Александр Сергеевич Сергеев, Артем Андреевич Юрьев*. Ни одного случая аналогичного использования имени и отчества среди девочек не встретилось. Включение в поле имени прозвищ или иных значимых фраз встретилось у половины испытуемых: *Гурген АРМЯНИН Каранетян, Александр ну допустим Федорович, Сергей ODIN ТАКОИ Богуш*.

Итак, становится очевидно также, что несмотря на то, что интернет допускает полную анонимность, подростки – участники социальных сетей, неза-

---

<sup>2</sup> Здесь и далее: сохранено оригинальное написание.

висимо от пола – этой возможностью практически не пользуются. Онлайн-идентичность подростка, свой виртуальный образ, который он предоставляет другим, большей частью соответствуют его внесетевой идентичности. Хотя представляемый образ Я, как правило, в чем-то приукрашен, он вполне узнаваем. При данных обстоятельствах нас особенно интересуют как раз те средства и способы, которые используют подростки, чтобы подчеркнуть свою индивидуальность, не подменяя идентичность. Можно сделать вывод, что в условиях самопрезентации в виртуальном пространстве девочки стараются позиционировать себя как юных и инфантильных, используя уменьшительно-ласкательные имена, или как изысканных и особенных – при использовании нестандартных вариаций своего имени. Мальчикам же более свойственно преподнести себя как уже взрослых и сложившихся личностей, о чем свидетельствует указание своего полного имени, иногда и в соседстве с отчеством. Достаточно редкое, вопреки ожиданиям, обращение к псевдонимам и никнеймам свидетельствует о том, что как среди девочек, так и среди мальчиков нет ярко выраженного желания скрывать свою настоящую личность, а использование прозвищ есть в данном случае просто попытка добавить некоторую характеристику к своему образу [Каркищенко 2013].

Как правило, прозвища рождаются окружающими – «прозвище – название, даваемое человеку по какой-нибудь характерной его черте, свойству» [Ожегов 2010], – и зачастую прикрепляются к человеку независимо от его желания, но в данном случае большая часть встреченных прозвищ имела явно описательный характер и была скорее придумана самостоятельно как дополнительный инструмент создания необходимого образа – *Lonely Wolf*, *Вредная Привычка*, *Made in Armenia*, *Счастье*<sup>3</sup>.

В целом, необходимо отметить массовое влияние заимствований и иностранных слов. Использование английских (или других иностранных) слов в качестве прозвищ встретилось у 20 пользователей, из которых 15 юношей и 5

---

<sup>3</sup> Мы сохраняем не только оригинальную орфографию, но и графические особенности написания.

девушек. Нередко в качестве прозвища используются устойчивые и квазиустойчивые выражения на иностранном языке: *I'll be back*; *Made in Armenia*; *I'm fucking it*, *Sex Bomb*.

Также необходимо отдельно остановиться на таком феномене современного интернет-языка, как литуративы, широко распространенные в виртуальной коммуникации среди подростковой аудитории – так, только в поле прозвища они встретились в 9 анкетах. Однако важно отметить, что литуративы были использованы исключительно девушками: *Алёнка я не игрушка!* Томина, *Анастасия Счастье* Мамурова, *Ромашка я тебя никогда не забуду* Саакян.

Прием зачеркивания текста в интернет-коммуникации, получивший название литуратива, является особой формой взаимодействия автора с реальностью, намеренно нарушающей постулаты коммуникации и тем самым создающей особый стилистический эффект [Пиперски, Сомин 2013]. Использование зачеркнутого текста создает мнимый эффект его «непроизнесенности», «несуществования» – нельзя уличить автора в том, что написано на черновике, если обществу представлен чистовой вариант. Так, если на бумаге зачеркивание производится с целью избавления от нежелательного фрагмента, исключения его из поля зрения читателя, то в случае интернет-коммуникации цель – напротив, всегда обратить особое внимание адресата на зачеркнутый текст [Занегина 2009].

Сегодня литуративы являются одним из наиболее популярных способов организации языковой игры в виртуальной коммуникации и, в то же время, формирования представления о говорящем. Тот факт, что использование литуративов гораздо больше свойственно пользователям женского пола, как показало наше исследование, говорит о склонности девочек в большей степени играть смыслами, нежели формами – ведь использование литуратива открывает новый смысловой пласт в ситуации общения, обнаруживая не только то, что автор *сказал*, но и то, что он *хотел сказать*. Понятное, исходя из гендерных различий, стремление девочек создать вербально-визуальную систему шифров может

трактоваться как прямая отсылка к фольклорным текстам: чтобы добраться до приза, конечной точки странствия, герою необходимо пройти этап отгадывания загадок, которые и станут ключом к достижению цели. Тем более, стоит отметить, что в большинстве случаев «завуалированный» в виде литуратива текст является прямой отсылкой к личностной ситуации пользователя (*тэека*), обращен напрямую к объекту любви (*я тебя никогда не забуду*) или говорит о внутреннем состоянии автора, непосредственно связанном с межличностными отношениями (*пепел нашей любви*).

Мальчикам более свойственна коммуникативная прямолинейность, не менее склонные к языковой игре, в поле статуса они предпочитают играть формами, либо использовать прецедентные феномены (*Terminator*) или устойчивые фразы (*I'll be back*) и квазипословицы (*Друг познается в беде; В каждой паре по твари*). Графические символы, в отличие от аналогичных позиций на женских страницах, не были использованы ни разу, однако широко употребление букв латинского алфавита и шрифтового выделения. Столь же широкой вариативности в использовании вербальных и визуальных средств оформления параметра имени, какие были обнаружены среди используемых девочками, на мужских страницах встречено не было.

Итак, перечислим теперь наиболее характерные особенности заполнения поля имени и прозвища девочками:

- использование графических символов (85%);
- использование шрифтовых выделений – «письмо CAPS LOCK» (15%);
- смешение кириллического и латинского алфавитов (10%);
- использование транслитерации (10%);
- смешение в рамках одного слова разнофункциональных элементов различных языков (10%);
- использование литуративов (4,5%);
- неузуальное употребление прописных и строчных букв, передающее игру из двух различных смыслов (3%);

– использование эмодиконов (3%).

Отсюда можно сделать вывод, что графодеривация является феноменом, более свойственным женской аудитории, так как соединение вербальных и невербальных элементов дает простор для творческого самовыражения и порождения бесконечного количества вторичных смыслов, наслаивающихся друг на друга.

### **3.2.3. Возраст: фальсификация и соответствие**

Следующий указываемый параметр – **возраст**. Регистрация на сайте «ВКонтакте» официально возможна только после достижения 14 лет. Сегодня как в русском, так и в зарубежном интернет-пространстве начал свое функционирование термин «цифровое совершеннолетие», который обозначает запрет на заведение аккаунтов в социальной сети лицам младше 14 лет без присмотра взрослых. Но ввиду невозможности контроля за соответствием указываемого возраста реальному, большинство пользователей беспрепятственно фальсифицируют свои данные в личных интересах. Отсюда следует, что все лица подросткового возраста (11–13 лет), попавшие в поле нашего исследования, автоматически были вынуждены указать ненастоящий возраст в своем аккаунте, при условии, что они использовали данную опцию.

Одним из пунктов в проводимом нами опросе был вопрос «Что вам не нравится в социальной сети “ВКонтакте”?» 29 пользователей обоих полов ответили, что больше всего им не нравится именно отсутствие возможности указать свой настоящий возраст:

*«Бесит, что нельзя написать, сколько тебе лет!!!»* (девочка, 12 лет);

*«Жаль, что нужно указывать, что тебе 14 или больше. Приходится врать, чтобы зарегистрироваться»* (мальчик, 11 лет);

*«Почему-то не получается написать, сколько лет по-настоящему. Плохо»* (мальчик, 13 лет);

*«!!!!!!!!НЕЛЬЗЯ УКАЗАТЬ ВОЗРАСТ РЕАЛЬНЫЙ!!!!!!!! КАК БУДТО МЫ НЕ ЛЮДИ И НЕ ХОТИМ ОБЩАТЬСЯ, ЕСЛИ НАМ МЕНЬШЕ 14!!!!!!!!!!!!»* (девочка, 12 лет).

Среди тех респондентов, которые попадали в возрастную группу от 11 до 13 лет, данная претензия была основной (29 из 31). Эмоциональность ответов, содержащих гиперкоррекцию знаков препинания и уже упоминаемое «письмо CAPS LOCK», принужденное зафиксировать гневную интонацию автора, употребляемые, в основном, женской группой, указывает на то, что данное условие действительно является раздражающим для пользователей фактором. Следовательно, мы можем сделать вывод, что и в этом вопросе современные подростки тяготеют к публичной интимности и открыто выражают неудовольствие, если техническое обеспечение сайта принуждает их лгать и видоизменять какой-либо параметр их реальной личности.

Однако при этом подчеркнем, что указание возраста для регистрации на сайте обязательно, но не является обязательным его афиширование, и пользователь сам решает, сделать ли данную информацию открытой для общего доступа полностью, частично, или вообще скрыть от посторонних глаз. Последнее предпочли сделать лишь 20% девочек и 10% мальчиков.

60% девочек решили указать свою настоящую дату рождения, но не указали год. 70% мальчиков указали не только дату, но и год рождения. Из этого факта можно сделать вывод, что для девочек их реальный возраст является большей проблемой, чем для мальчиков. Возможно, это отсылка к стереотипному знанию о том, что женщины, как правило, скрывают свой возраст. Но отметим, что в данном случае это скорее связано с желанием выглядеть старше, нежели младше, как диктует стереотип. Мальчики же охотно указывают свой настоящий возраст при наличии такой возможности. Любопытным фактом, однако, явилось то, что все 20% мальчиков, которые так же, как и девочки, указали только день и месяц своего рождения, скрыв количество лет, были учащимися старших классов (16–18 лет), что наталкивает нас на мысль, что в этот воз-

растной период у них тоже возникает особая потребность в том, чтобы в виртуальном мире выдать себя за более старших по возрасту.

### 3.2.4. Статусы социальных взаимоотношений

На сайте [www.vk.com](http://www.vk.com) среди основных параметров находится пункт «**семейное положение**». Кроме того, этот параметр активно включен в поисковую систему сайта, таким образом, сайт Вконтакте может быть рассмотрен (и использоваться!) в какой-то степени и как сайт знакомств. Вариантов заполнения данного поля «семейное положение» в личной анкете несколько:

- 1) женат/замужем;
- 2) женат на... /замужем за... *(имя конкретного пользователя)*;
- 3) помолвлен/помолвлена;
- 4) помолвлен с... /помолвлена с... *(имя конкретного пользователя)*;
- 5) есть друг/есть подруга;
- 6) встречается с... *(имя конкретного пользователя)*;
- 7) влюблен/влюблена;
- 8) влюблен в.../влюблена в... *(имя конкретного пользователя)*;
- 9) все сложно;
- 10) все сложно с... *(имя конкретного пользователя)*;
- 11) в активном поиске;
- 12) не женат/не замужем.

Таким образом, пользователь имеет возможность не только указать абсолютно точный статус отношений, в которых он находится, но и афишировать, с кем именно, установив на странице ссылку на аккаунт партнера, если он также является пользователем данной социальной сети. А также, например, продемонстрировать свое желание с кем-то познакомиться («в активном поиске»), нежелание («влюблен/влюблена») или индифферентность в этом вопросе («не женат/не замужем»). При этом необходимо указать, что добавить имя другого пользователя сайта Вконтакте, вовлеченного в отношения с хозяином страни-

цы, можно только с его согласия, то есть при полученном разрешении на двух страницах одновременно появятся обратные ссылки.

По итогам анализа данного параметра почти половина девочек (22) независимо от возраста выбрали в графе пункт «все сложно», при этом у 10 к статусу было добавлено имя конкретного пользователя («*все сложно с Игорем Семашко*»). Такой выбор демонстрирует, во-первых, стремление девочек публично заявить о наличии отношений с противоположным полом, в которые они вовлечены, а во-вторых, открыто сказать о том, что эти отношения сопряжены с рядом проблем и трудностей. Подобный публичный драматизм объясняется стереотипным стремлением девочек-подростков как можно быстрее поместить себя в эпицентр серьезных взаимоотношений, неизбежно связанных в их представлении с трудностями, коллизиями и разного рода жертвами во имя отношений.

Не менее популярными вариантами стали статусы «замужем» / «помолвлена» (5/8). В 5 случаях из них, как уже говорилось выше, девочки меняли свою настоящую фамилию на фамилию мальчика, которого указали в качестве мужа или жениха. И снова подчеркнем, что этот факт неоспоримо доказывает стремление девочек как можно быстрее примерить на себя один из основных стереотипных атрибутов брака – смену фамилии и ощущение принадлежности роду избранного мужчины.

Ввиду того, что все пользователи, страницы которых стали предметом нашего исследования, являются несовершеннолетними, статусы, связанные с браком и помолвкой, могут рассматриваться как виртуальная игра в супружеские отношения. Сама суть подобной игры в гендерном отношении является яркой иллюстрацией к существующим в русском обществе стереотипам гендерного мышления и поведения. Новый этап игры в «дочки-матери», призванной развить в маленькой девочке материнские инстинкты и ее природное женское начало [Каркищенко 2012: 16], теперь развивает иные женские качества уже у подростков – ощущение вовлеченности в серьезные отношения, публич-

ное признание своего выбора, принятие ответственности за выбранного «мужа» и своей принадлежности ему вплоть до пусть и виртуальной, но смены фамилии [Каркищенко 2013].

Среди женских страниц следующим по популярности вариантом стал статус «не замужем» (8) – наиболее правдивый, но при этом оставляющий точную информацию о личной жизни пользовательницы за кадром. 4 из 8 пользовательниц, указавших статус «не замужем» находились на момент исследования в отношениях с молодыми людьми в реальной жизни. Следовательно, мы можем рассматривать подобный выбор двояко – как открытое признание своего реального государственного статуса незамужней девушки и как сохранение покрова тайны в том, что касается личной жизни. При этом второй вариант кажется нам более вероятным, учитывая, например, следующую комбинацию имени и статуса:

*Анечка \*\*\*угадай, есть ли у меня кто-нибудь\*\*\* Крестовая*

*14 лет*

*не замужем*

Интересно, что лишь в 2 случаях из 50 девочки указали, что они просто встречаются с кем-то, соблюдая в виртуальном пространстве реальный статус жизненных взаимоотношений, и также только в 2 случаях был указан параметр «влюблена». И, наконец, в оставшихся 2 случаях из 50 поле статуса вообще не было заполнено, то есть девочки вообще не стали никак комментировать состояние своей личной жизни или своего государственного статуса.

Среди страниц мальчиков распределение статусов также вышло за рамки ожидаемого. Вопреки нашим предположениям о стремлении мальчиков оставить свою личную жизнь закрытой информацией, только 10 человек оставили эту графу незаполненной. Так, 13 человек выбрали статус «влюблен в...», что почти в 6 раз превышает количество выбравших этот вариант девочек. При этом в 7 случаях из 13 рядом со статусом стояло имя конкретной пользовательницы, что опровергло нашу гипотезу о скрытности мальчиков в этом возрасте в

вопросах, связанных с проявлением чувств. 2 мальчика определили свое семейное положение как «помолвлен». Еще у 8 пользователей встретился статус «встречается с...».

Самым же популярным ответом (17) среди мальчиков стал вариант «в активном поиске», который практически не встречается среди девичьих статусов. Возможно, этот факт можно объяснить тем, что мужчина уже с подросткового возраста позиционирует себя в отношениях как охотник, постоянно находящийся в поиске нового объекта. Сама лексическая комбинация, использованная в этом статусе, неизбежно вызывает ассоциации с агрессивным поведением (*активный поиск*) и доминантной позицией (тот, кто ищет, находится в более выигрышной позиции по отношению к искомому). Вероятно, именно поэтому этот статус не пользуется популярностью среди женской части пользователей социальной сети, и при этом он же вызывает большой ажиотаж среди мужской половины – интерпретируясь ими как маркер настоящей мужественности и не только допустимой, но и предпочтительной позиции мужчины в отношениях.

Сводные данные, полученные при анализе статуса «семейное положение», приведены в нижеследующей таблице.

Статус	Мальчики	Девочки
Женат/замужем/ за...	0	5
Помолвлен/помолвлена с...	2	8
Есть друг/подруга/ встречается с...	8	2
Все сложно/ все сложно с...	0	22
Влюблен/влюблена в...	13	2
В активном поиске	17	1
Не женат/не замужем	0	8
Нет ответа	10	2

Подобное распределение опровергло наше предположение о том, что большая часть девочек укажет статус влюбленности, подчеркивая наличие

чувств как главное в своем состоянии, но подтвердило представление о том, что в современной подростковой среде среди девочек по-прежнему активно распространяется стереотип о необходимости серьезных и прочных отношений с противоположным полом, полных взаимных обязательств и возможных проблем и трудностей, но при правильном развитии заканчивающихся браком. Всю эту схему развития отношений могут проиллюстрировать ответы девочек-подростков в пункте «семейное положение» – от «все сложно» к «замужем».

На основании представленных в таблице данных мы можем заключить также, что среди мальчиков нет ярко выраженной тенденции избегать упоминания о своей личной жизни, но, в отличие от женских страниц, здесь практически полностью отсутствует стремление представить свои существующие отношения в более серьезном и перспективном виде (0 ответов «женат», всего 2 варианта «помолвлен»). Однако достаточно широко представлен ответ «влюблен», который свидетельствует о развившейся в последнее время тенденции мужчин не меньше, чем женщин, говорить о чувствах и романтической стороне своих переживаний. Мы можем заключить, что этот факт противоречит исконным стереотипам гендерного поведения, диктующим, что мужчина должен отличаться сдержанностью и скрытностью в вопросах проявления чувств, и что полученные данные, вероятно, могут считаться тенденцией сегодняшнего дня, преобразующей вековые традиции. Однако подтверждением жизнеспособности основного традиционного стереотипа маскулинного поведения [Каркищенко 2012] служит множественный выбор статуса «в активном поиске», который, по мнению подростков, подчеркивает доминантную позицию мужчины в отношениях и его право самому выбирать себе женщину [Каркищенко 2013: 177], что, на взгляд пользователя, должно сделать его более привлекательным в глазах противоположного пола, поскольку социальная сеть ВКонтакте может быть рассмотрена и как вариация сайта знакомств.

На сайте [www.vk.com](http://www.vk.com) также есть возможность указать **членов своей семьи** со ссылкой на их страницы в этой социальной сети. Эта возможность не

является обязательной, но она была использована в 85 из 100 проанализированных нами страниц пользователей обоих полов. Интересно отметить, что из 85 случаев только в 10 из них были указаны реальные братья или сестры, и только в 1 – реальные родители. Этот факт может быть объяснен с двух разных позиций. С одной стороны, представители старшего поколения, по возрасту соответствующего возрасту родителей респондентов нашего исследования, по статистике не являются активными пользователями социальной сети или просто не присутствуют в ней. С другой стороны, правомерно говорить о сознательном нежелании подростков впускать реальных значимых взрослых в свою виртуальную, т. е., как правило, альтернативную жизнь. Реакцией общественности на этот очевидный факт и иллюстрацией к сделанному нами выводу можно назвать возникновение в 2012 году визуальной коммерческой рекламы шоколада «Milka» из специальной серии баннеров «Решишь быть нежным», слоганом которой стала актуальная современной системе трансформации реальных взаимоотношений в виртуальные фраза «Решишь подружиться с мамой в социальной сети».

Во всех остальных упомянутых нами выше 74 случаях и мальчики, и девочки указывали в качестве родителей, братьев и сестер своих друзей, одноклассников и сверстников. Причем зачастую в роли обоих родителей указывались девочки:

*Родители: Нюточка Бабченко и Дашуля Кислинская*

Соответственно, согласно общей ссылочной схеме, принятой на сайте, на страницах этих девочек появлялась ссылка *дочь/сын: имя пользователя*. Подобный факт можно расценить как стремление к созданию семейных и родственных отношений, причем, отметим, что в случае указания на родительство – это тенденция девочек, примеряющих на себя роль виртуальных отцов и матерей, к принятию на себя определенной опеки и заботы о своих друзьях. Интересно, что больше чем в половине случаев девочки становились виртуальными

родителями мальчиков, в чем можно увидеть проявление материнского инстинкта по отношению к друзьям противоположного пола.

После основной анкеты, расположенной на самом верху страницы рядом с аватаром пользователя, начинается следующая, где пользователь может при желании указать свои политические и религиозные взгляды, выразить свое мнение, ответив на вопрос «что самое главное в жизни и людях», а также описав свое отношение к курению и распитию алкогольных напитков. Но данная часть анкеты не представляет для нас большого исследовательского интереса, так как в ней пользователю не предоставляется возможности самостоятельно сформулировать ответ на заданные вопросы, а предлагается только сделать выбор из уже существующих вариантов, заданных контент-редакторами сайта. Кроме того, анализ результатов не выявил никаких существенных гендерно обусловленных различий в выборе ответов, поэтому мы не станем останавливаться на этой части аккаунта, а сразу перейдем к следующей.

### **3.2.5. Образование как элемент самопрезентации**

Следующая часть анкеты посвящена вопросам **образования**. Пользователь имеет возможность рассказать на своей странице обо всех пройденных им образовательных этапах, начиная с детского сада или яслей и заканчивая не только высшим учебным заведением, но и любыми курсами и тренингами, так как объем данного поля не ограничен. Не станем комментировать тот факт, что из 100 пользователей 73 указали реальные номер школы и класс, в которых они учатся, а остальные просто не стали заполнять приведенное поле, но остановимся отдельно на графе «высшее учебное заведение».

Как уже говорилось выше, в нашей работе исследовались только аккаунты школьников – подростков, еще не успевших получить аттестат и поступить в высшие учебные заведения, – однако большинство проанализированных страниц продемонстрировали заполненность данной графы. Итак, 34 из 50 мальчиков и 13 из 50 девочек вписали в свою анкету высшее учебное заведе-

ние, студентом которого они, таким образом, себя назвали. Рядом с названием вуза на странице автоматически появляется год выпуска из него, так как при заполнении этого поля необходимо вписать сопутствующие даты. Все виртуальные «студенты» указали год, соответствующий тому, в котором они должны были бы выпускаться, начиная отсчет с настоящего момента с учетом оставшихся лет до окончания школы и пятилетнего обучения в университете без каких-либо пропусков.

Даже при первом взгляде на результаты исследования обращает на себя внимание тот факт, что ложную информацию о высшем образовании разместили на страницах подавляющее число мальчиков и лишь небольшая часть девочек. При этом особенно интересно проанализировать то, какие вузы и специальности были указаны подростками. Так, из 34 мальчиков 30 указали МГУ им. М.В. Ломоносова – наиболее частотными по упоминанию стали юридический факультет, факультет государственного управления, высшая школа бизнеса и факультет вычислительной математики и кибернетики. Еще четверо назвали Академию ФСБ (2), МФТИ (1) и РУДН (1). Интересно, что даже одиннадцатиклассники, в реальности готовящиеся к экзаменам в другие вузы, и девятиклассники, планирующие поступление в колледжи и технические училища спустя несколько месяцев, были в числе указавших вышеназванные вузы. Из 13 девочек 5 назвали МГУ им. М.В. Ломоносова (указав факультеты философии (2), биологии (1), экономики (1), высшую школу бизнеса (1)), а оставшиеся 8 указали профильные вузы и училища – школу-студию МХАТ, институт им. Гнесиных, ВГИК.

Данные результаты свидетельствуют о том, что при конструировании собственного виртуального Я подростки приукрашивают не только действительность (в меньшей степени), но скорее будущность [Каркищенко 2013: 178], и что значимым достижением и подтверждением собственного интеллектуального уровня и поводом для гордости для них является не просто получение высшего образования, но статус студента наиболее престижных учебных заве-

дений страны/города. При этом для мальчиков таковым является МГУ им. М.В. Ломоносова и некоторые другие, по большей части, технические вузы или вузы/факультеты, специализирующиеся на престижных в данный момент существования и развития социума профессиональных направлениях. Среди девочек же такое стремление в принципе представлено в меньшей степени (по количественным показателям), а в качестве престижной рассматривается самореализация в сферах искусства и обучение в соответствующих вузах. Данные показатели также подтверждают выводы о существовании и функционировании в современном российском обществе стереотипов о гендерно предпочтительных профессиях, транслируемых детям и подросткам посредством учебной и досуговой литературы и школьным окружением [Каркищенко 2012].

### **3.2.6. Формирование списка интересов**

Следующий параметр, интересовавший нас в ходе исследования, – это **интересы**. Нашей задачей было проверить наличие или отсутствие совпадений стереотипов гендерных интересов, представленных в энциклопедиях для мальчиков и девочек, с их репрезентацией на страницах подростков. Так, мы ожидали, что девочки будут в большей степени указывать традиционно женские интересы – такие как мода, кулинария, шитье, косметика, а мальчики – традиционно мужские (спорт, автомобили, компьютер). Также поле «интересы» важно для нас с точки зрения лингвистического анализа, поскольку там, в отличие от предыдущих полей, у пользователя есть возможность заполнить его самостоятельно, а не выбрать одну из предлагаемых позиций.

Наиболее часто (почти в 100% случаев) девочки указывали в своих интересах прослушивание музыки, при этом форма заполнения с точки зрения стилистики была полярно различной: от разговорного *«люблю слушать музон»* до высоколитературного *«мое предпочтение – классическая английская музыка середины XX века»*.

Следующими по популярности (от 30 до 43 случаев из 50) ответами были: просмотр фильмов, танцы, шопинг, мода, косметика, прогулки с друзьями.

Достаточно редкими (16 из 50) стали ответы «чтение», «готовка» (слово «кулинария» не встретилось нам ни разу).

Самыми редкими вариантами стали «вышивание» (6) и «спорт» (3).

Стиль заполнения поля «интересы» варьируется от разговорного с использованием сленга (реже – обценной лексики) до книжного. В 28 случаях из 50 девочки предпочли вариант простого перечисления пунктов, однако оставшиеся 22 девочки использовали вариант развернутого ответа на вопрос о своих интересах, писали полными предложениями или развернутыми словосочетаниями: *«читать, конечно, не люблю, но если книжка интересная, то почему бы и не почитать??»*, *«люблю комедии и романтические фильмы, как все нормальные девушки!!!»*, *«со мной легко – например, я ОЧЕНЬ люблю смотреть, как мальчишки играют в футбол или хоккей»*.

Налицо тенденция видоизменять или нивелировать фонетический облик слова, сокращая количество слогов или написанных букв или обращаясь к графодеривации: *я дева4ка, оч лю гулять, х\ебушек кушать*.

Часто встречается гиперкорретное использование знаков препинания – как правило, это многократное повторение восклицательных или вопросительных знаков, использование многоточий с увеличенным количеством точек. Помимо этого высока частотность использования прописных букв для выделения того или иного слова или даже целой фразы, а также обращение к графическим символам – эмодиконом, звездочкам или специальной символике, предлагаемой сайтом [www.vk.com](http://www.vk.com) – сердечкам, зонтикам или иным незамысловатым картинкам, преобразующим вид страницы. Причиной подобной гиперкоррекции можно считать стремление девочек к повышенной экспрессии и привлечению внимания к каждой написанной ими фразе. Подытоживая все сказанное, можно утверждать, что в подобной тенденции легко усмотреть стремление девочек создать на своей странице нечто похожее на полное и интересное досье на свою

личность [Каркищенко 2013: 179] – использование полных предложений и разного рода украшений страницы превращает ее в вариант виртуального дневника и позволяет отойти от сухого формата анкетирования.

Что касается интересов, указанных мальчиками в аналогичном поле, то преобладали следующие варианты: музыка (49), фильмы (46), спорт (42), девушки (38), тусовки (35), машины (21), политика (18), неформальность (10), экстрим (8), техника (6), программирование (3), пьянки (3). Интересно, что из 50 проанализированных страниц мальчиков только в двух случаях нам встретился развернутый ответ в этом поле: *«никаких интересов, только дача и пьянки там»* и *«много всего, а больше всего хней заниматься»*. Во всех остальных случаях мальчики использовали простое перечисление, не прибегая ни к каким дополнительным знакам препинания кроме запятых и не используя ни прописных букв, ни графических символов. Из вышесказанного можно сделать вывод, что для мальчиков страница в социальной сети как раз является скорее анкетой, должной включать в себя только самую необходимую информацию.

Анализ интересов, указанных мальчиками и девочками, подтвердил нашу гипотезу о том, что стандартные стереотипы маскулинных и фемининных интересов [Каркищенко 2012] реализуют себя и в жизни. Так, девочки указали стандартные женские интересы, такие как танцы, косметика, шопинг, мода, кулинария и вышивание, а мальчики – стандартные мужские, такие как спорт, машины, политика, компьютер, экстрим, техника.

### 3.3. ВЫВОДЫ

В ходе проведенного исследования нам удалось доказать, что гендерные стереотипы, представленные и описанные в фольклорных текстах, текстах популярных психологических энциклопедий для подростков и закладываемые в сознание детей, в том числе, путем реализации гендерных установок школы как одного из базовых агентов социализации, действительно находят свое отражение в детских представлениях о сосуществовании гендеров в современном мире, их взаимоотношениях, возможностях и обязанностях.

Нами были выявлены и описаны основные дискурсные средства репрезентации данных стереотипов подростками в условиях подготовленного письма – в виде ответов на вопросы анкеты, а также лингвистические и паралингвистические способы формирования и презентации собственной виртуальной личности в форме аккаунта в социальной сети «ВКонтакте».

Базовыми характеристиками женского письма в формате ответов на вопросы анкеты можно считать выбор высокоэкспрессивных лексем и синтаксических конструкций, гиперкорректное употребление знаков препинания, активное использование так называемого «письма CAPS LOCK» для особого акцентирования конкретных слов или предложений или передачи интонации разговорной речи, использование сложных предложений – преимущественно СПП с придаточными причины или условия, так как очевидна тенденция девочек мотивировать любой выдвинутый ими тезис, а также использование вводных конструкций.

Мальчикам свойственно использование высокого количества инфинитивов, очевидно преобладание односоставных и простых предложений, при этом обращает на себя внимание тенденция избегать построения структурированного текста, заменяя его отрывочным перечислением. В мужских ответах преобладала нейтральная лексика, отсутствовала гиперкоррекция знаков препинания.

Представление о девочке – опрятной, аккуратной, ухоженной, обладающей красивой внешностью и **женственностью** как ключевой характеристикой, – отсылает нас к фольклорным образам положительных героинь, демонстрирующих обязательное наличие всех вышеупомянутых качеств. В свою очередь, представление о мальчике – хулиганистом, слегка неряшливом, но обязательно сильном – физически и характером, – умном, способном принимать решения также восходит корнями к фольклорному образу положительного героя.

Также в ответах респондентов были описаны и поведенческие гендерные стереотипы, навязываемые современными СМИ и в частности – популярными психологическим энциклопедиями. Так, чтобы соответствовать идеалу женской красоты, в большинстве своем соотносимому с глубинными народными представлениями об идеальной фемининности, но частично пропагандируемому упомянутыми выше материалами, девочки обязали себя соблюдать диету, ориентироваться на содержание авторитетных изданий о моде и красоте и следовать их основным советам. Такую же тенденцию мы обнаружили и в ответах мальчиков, представления которых об идеальном внешнем виде представителей как своего пола, так и пола противоположного, также сформированы под воздействием различных средств массовой информации.

Также нам удалось подтвердить существование у детей представлений о гендерном неравенстве в сферах профессиональной и личностной самореализации, что может быть доказано не только собственно приведением примеров «мужских» и «женских» профессий, предложенных детьми, но самим фактом наличия этого распределения и того, что подобное задание не вызвало трудностей практически ни у кого из респондентов. Дискриминация женского пола в этом аспекте явно проявилась в систематическом отнесении к группе «женских», в подавляющем большинстве, непрестижных профессий.

Важным выводом для нас является в данном случае заключение о существовании **ценностной асимметрии** в парах гендерно дифференцированных наименований профессий, где даже те существительные женского рода, кото-

рые являются в языке стилистически нейтральными, воспринимаются детьми как маркированные, так как количественный анализ использования подобных лексем подтвердил намеренное избегание их детьми в документе, имеющем для них статус официального, что доказывает восприятие детьми лексем женского рода, обозначающих профессии, в ситуации потенциально возможной метагендерной референции как имплицитующих негативную оценку.

Проведенное нами комплексное исследование подтверждает также первоначальное предположение о том, что сегодня аккаунты в социальной сети демонстрируют широкий спектр основных гендерных установок и поведенческих стратегий подростков, отражающихся в их коммуникативном поведении и реализуемых ими в процессе заполнения стандартной анкеты, сопутствующей заведению личной страницы. В ходе исследования мы смогли убедиться в наличии значительной и значимой дельты между ответами подростков, принадлежащих к разным гендерам, и приблизились к пониманию того, какие гендерные стереотипы существуют сегодня в подростковой среде и какие признаки и поведенческие черты являются позитивно и негативно оцениваемыми.

**Ключевыми дискурсными средствами** создания виртуальной гендерной личности **для девочек** стали: активное использование графодеривации, транслитерирование, словотворчество посредством смешения разнофункциональных морфем из разных языков, использование креолизованных текстов, эмодиконов, литуративов, гиперкоррекция. Таким образом, аккаунт девочки представляет собой творческое вербально-визуальное единство.

**Для мальчиков основными элементами формирования виртуальной личности** стали: использование прецедентных феноменов и квазипословиц, апелляция к использованию иностранных слов, использование креолизованных текстов в качестве аватара. В целом можно сказать, что дискурсные средства, используемые мальчиками, не столь разнообразны, и стиль заполнения ответов на стандартизированные вопросы тяготеет к сухому анкетному формату.

Отметим, что анализ репрезентированных стереотипов и возможность их сопоставления с описанными в предыдущих главах настоящей работы также подтвердили предположение, что в современном мире, пусть и в виртуальной реальности, подростки реализуют, в основном, те же самые стереотипы гендерного поведения, которые закладываются в их сознание в дошкольном и младшем школьном возрасте посредством культурного пласта фольклорных текстов, воздействия со стороны социума, психологической литературы и масс-медиа.

Таким образом, подытоживая вышесказанное, мы можем заключить, что **сознательно избираемая форма существования в социальной сети может быть рассмотрена как акт репрезентации представлений подростка о собственной гендерной идентичности** и реализации стереотипов коммуникативного поведения, соответствующих определенному гендеру в русской языковой и поведенческой культуре.

---

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---

Проведенное исследование показало, что дискурсные способы формирования гендерных стереотипов у подростков аналогичны дискурсным способам, к которым подростки прибегают для последующей репрезентации данных стереотипов, а также, что в современной русской культуре активно функционируют не подвергшиеся существенным преобразованиям архаичные гендерные стереотипы, формирование и закрепление которых в сознании индивида происходит в детском возрасте. Основными трансляторами стереотипов могут считаться фольклорные тексты для детей, семья и школа как первостепенные агенты гендерной социализации, а также тексты гендерно дифференцированных психологических энциклопедий для подростков. Одним из важнейших этапов репрезентации оформившихся в сознании подростка гендерных стереотипов является регистрация и активное дальнейшее существование в пространстве социальной сети, принцип устройства которой предоставляет возможность создания своей виртуальной копии, в коммуникативном поведении и характеристиках которой будут отражены все представления подростка о «норме», в том числе и в особенности – о норме гендерной.

В настоящей диссертационной работе с помощью метода комплексного лингвистического анализа текста были выявлены **основные лингвистические механизмы** воздействия на аудиторию определенного гендера, играющие роль в формировании стереотипов, а также были описаны **дискурсные средства репрезентации** подростками представлений о нормативном коммуникативном гендерном поведении, проведен их сопоставительный анализ. Использование социолингвистического метода контент-анализа текста способствовало выявлению и последующему описанию **гендерных стереотипов**, транслируемых сов-

ременному подростку научно-популярной литературой, а также позволило провести сравнительный анализ полученных данных с результатами лингвокультурологических исследований фольклорных текстов для детей и доказать практически полную **идентичность образов идеального маскулинного и фемининного поведения, представленных в архаичных и современных текстах.**

В соответствии с поставленной целью и задачами, исследование проводилось в три этапа, каждому из которых структурно соответствует глава диссертации.

На **первом этапе** мы проанализировали подходы к изучению гендера и гендерных стереотипов в современных гуманитарных исследованиях, были обозначены ключевые понятия и термины, которыми мы оперировали в дальнейшей работе.

Особое внимание на первом этапе исследования было уделено истории возникновения и развития предметной области «гендер в лингвистике», становление и оформление которой происходило в контексте общего развития науки о языке. В работе показано, как складывалась проблематика нового научного направления, его методологические принципы и понятийный аппарат. Освещены основные результаты современных гендерных исследований онтологии детской речи, определены ключевые принципы гендерных коммуникативных стратегий детей и взрослых.

Также нами были рассмотрены основные подходы к пониманию гендерных стереотипов, и в данной работе мы отталкиваемся от определения А.В. Кирилиной, согласно которому **гендерные стереотипы являются частным случаем стереотипа социального** и, таким образом, обнаруживают все его свойства как представления о предмете, оформленного в определенной общественной рамке и при этом закрепленного в языке, доступного через язык и относящегося к коллективному знанию о мире.

На **втором этапе** мы поставили перед собой задачу выявить основные дискурсные средства формирования гендерных стереотипов в сознании ребенка.

Параллельно с восприятием гендерных поведенческих проявлений, одобряемых или порицаемых обществом и демонстрируемых ребенку примером его собственных родителей, в его сознании закрепляются также и нормы поведения, присущие архетипическим образам идеальных маскулинных и фемининных персонажей, представленных в фольклорных текстах для детей. Роль литературы и, в частности, фольклора как особенной части народной культуры в развитии личности ребенка может быть полноправно названа ключевой: они способствуют не только развитию речи, гармоничному познанию духовных и нравственных культурных ориентиров, опыта предыдущих поколений, но также усвоению норм и ценностей, принятых в родной культуре, важной составляющей которых является дихотомия «мужского» и «женского». Примеры приветствуемого маскулинного и фемининного поведения и описание идеальных качеств представителей обоих полов, носителями которых являются положительные герои, формируют в сознании ребенка понимание гендерной нормы и представление о необходимости ей соответствовать. Так, согласно исследованию Е. Здравомысловой, Е. Герасимовой и Н. Троян, в сказочной литературе, в основном, воспроизводится базовый русский гендерный стереотип – **патриархатный**, транслирующий представления о доминантности мужчины и пассивности женщины. Гендерное стереотипизирование прослеживается и в четком разделении социальных сфер: публичная сфера, участие в общественной жизни, общественно значимые поступки и позиции – для мужчин, приватная сфера дома, семьи – для женщин. Даже в текстах, субъектом которых является героиня, ее активность всегда обусловлена изначальной позицией жертвы, а поиск и преодоление испытаний направлены на достижение блага, относящегося к типично женской сфере: стабилизации семьи, обретения любви, воспитания детей, помощи ближним. Что касается структуры сказок с субъектом-героем, виктимизация персонажа не является непреложным правилом.

Подобные представления, укоренившись в сознании ребенка и уже частично обуславливая его поведение в социуме, укрепляются и поддерживаются на

следующем этапе его гендерной социализации – при поступлении в школу, становящуюся основным транслятором гендерных стереотипов и механизмом социального поощрения и порицания гендерного поведения, соответственно попадающего или не попадающего под категорию общественно признанной нормы.

Как показал проведенный нами социолингвистический опрос работающих и будущих учителей начальных классов (студентов выпускных курсов профильного вуза), и в коммуникативном поведении, и в глубинных представлениях респонденты любого пола, возраста, обладающие любым педагогическим стажем (от полугода до 23 лет), демонстрируют наличие абсолютно идентичных гендерных стереотипов, которые намеренно и/или неосознанно навязываются ими учащимся. Наше исследование позволило сделать вывод о том, что гендерные стереотипы, продемонстрированные педагогами-респондентами, оказались **идентичны стереотипам патриархатного общества**, выявленным исследователями фольклорных текстов, что выражается в явном или скрытом присутствии **гендерного давления** на девочек, проявляющемся в коммуникативном поведении учителей и их вербализованных или подсознательных ожиданиях. Репрезентируя свои представления и стереотипы, респонденты использовали такие маркеры, как использование **глаголов разных ЛСГ** в зависимости от пола обсуждаемого ученика: ЛСГ глаголов межличностных отношений, если речь идет о девочках (*учу помогать мальчикам застегивать пуговицы, сострадать другим, не завидовать*) и ЛСГ ментальных глаголов и глаголов защиты, если речь идет о мальчиках (*принимать решения, защищать девочек, отстаивать свою точку зрения*), высокая частотность использования **конструкций со значением долженствования и запрещения**, когда речь идет о требуемом поведении девочек, что свидетельствует о присутствии давления и дискриминации (*нельзя, нужно, должны*), а также **определение основных трудностей** в воспитании девочек не через их собственные характеристики, как в ответах на аналогичный вопрос о мальчиках, а **через призму сопоставления поведенческих проявлений, допустимых для мальчиков, но порицаемых для девочек**

(«объяснить им, в чем их отличие от мальчиков»; «трудно объяснить, почему им нельзя то, что, в общем-то, можно мальчикам»).

Наш анализ ответов, полученных в ходе опроса учителей, наглядно продемонстрировал, что от девочки учителя ожидают, главным образом, проявления таких качеств, как *послушание, аккуратность, прилежность, готовность помочь другим и проявить заботу*, в первую очередь, о мальчиках в бытовых вопросах, что, с точки зрения педагогов, практически полностью компенсирует изначально ожидаемую неуспешность девочек в изучении предметов. В воспитании же мальчиков педагоги склонны уделять особое внимание формированию черт характера, расцениваемых как ключевые для мужчины, – *силы воли, лидерских качеств, уверенности, активной жизненной позиции, трудоспособности*. Неуспешность мальчиков в обучении традиционно объясняется ленью, в то время как неуспешность девочек – отсутствием способностей. Подобные установки полностью соответствуют традиционному патриархатному подходу, о котором мы говорили чуть ранее.

Одной из основных задач нашего исследования был комплексный лингвистический анализ текстов книг, относящихся к такому малоизученному на сегодняшний день направлению, как **популярная гендерно дифференцированная психологическая литература для подростков**.

Основные различия были зафиксированы нами при анализе **дискурсных средств**, используемых в энциклопедиях для мальчиков и девочек. Различия прослеживались на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях, а также в использовании базовых метафор и сценариев.

Энциклопедии для мальчиков преимущественно тяготеют к **научно-популярному подстилю** научного стиля речи, основная речевая стратегия в них – выстраивание логических цепей выводов и доказательств. Высока частота использования характерных для подобного стиля речи синтаксических средств: тенденция к бессубъектности повествования – распространение неличных форм глагола вместо форм 1 и 2 лица единственного числа (*нужно отме-*

тить; необходимо запомнить), а также стандартизированного косвенного обращения (*Читатель, конечно, уже догадался...; Читатель уже, наверное, выделит...* (Бенякова 1996: 11-13), если обращение присутствует, то чаще всего – на «вы» (*Вы, наверное, заметили, что в перечне рекомендуемых продуктов полностью отсутствуют молочные продукты* (Бенякова 1996: 33), использование обобщенно-личных предложений с глагольным сказуемым в 1-м лице настоящего и будущего времени множественного числа (*Представим, что мы учимся у Виктора Федоровича и получили на дом 100 задач...* (Петров 1998: 271), неопределенно-личных предложений с дополнением, вынесенным в начало предложения, и глаголом-сказуемым, выраженным формой 3-го лица множественного числа (*Черепях нередко заводят в качестве неприхотливых игрушек для детей* (Петров 1998: 68), пассивных конструкций (*Когда книга уже прочитана...* (Петров 1998: 201). Речевую базу энциклопедии составляет, в основном, общеупотребительная и общелитературная лексика, однако встречается также и терминированная лексика, характерная для официально-делового стиля (*Чем счастливее ты делаешь себя, тем выше потенциал твоего интеллекта; твоему телу свойственны атрибуты, которые портят настроение* (Бенякова 1996: 44-57). Таким образом, можно сделать вывод о присутствии тенденции к изначальному формированию у мальчиков способности воспринимать научный текст, стремлению развивать у них специфический тип мышления.

В энциклопедиях для девочек преобладает **публицистический стиль**, выражающийся в использовании эмоционально окрашенных элементов разговорной речи и сленговых выражений (*он опять дуется* (Волчѣк 1998: 215); *эта швабра Светка из 10 «В»* (Демина 2006: 301), широкого использования фразеологии или клишированных конструкций (*путь молодой девушки не устлан лепестками роз* (Клечковская 2005: 5), риторических вопросов (*Ну и чем не мисс Вселенная?* (Клечковская 2005: 16), инверсий, номинативных, присоединительных и парцеллированных конструкций, создающих иллюзию живой непринужденной речи. Достижению высокого уровня экспрессии способствует также ак-

тивное использование прецедентных феноменов и реминисценций (*Совершенно бессовестно уходить сразу после ужина – ты же не воспитанница Винни-Пуха!* (Демина 2006: 59); *Больше тебе никогда не испытать, что такое превращение из Гадкого Утенка в Прекрасного Лебедя* (Клечковская 2005: 13). В отличие от энциклопедий для мальчиков, в книгах для девочек адресат всегда индивидуален, а не обобщен (*Ты выбрала себе подходящего парня* (Волчѣк 1998: 148). Также обращает на себя внимание чрезмерная частотность использования конструкций со значением долженствования и императивов, дающая нам право говорить о наличии **скрытого давления**, выражающегося на морфологическом, лексическом и синтаксическом уровне. Большая часть советов преподносится девочкам в форме приказа, необсуждаемой инструкции (*Забудь о короткой стрижке при такой форме лица!* (Волчѣк 1998: 89), в книгах для мальчиков же частотны синтаксические конструкции *ты можешь + Inf*, *ты мог бы + Inf*, воссоздающие ситуацию возможного выбора или вежливого предложения. Количество восклицательных, вопросительных и вопросительно-восклицательных предложений, использованных в книгах, ориентированных на женскую аудиторию, в несколько раз превышает их количество в текстах книг для мальчиков, что может служить доказательством стремления авторов энциклопедий для девочек к повышенной стилистической **экспрессии**, а также может быть расценено как **одна из первопричин последующей гиперкоррекции**, традиционно считающейся одним из ключевых признаков женского письма.

В качестве базовой метафоры в энциклопедиях для мальчиков выступает **милитарная** метафора (*На первом свидании тебе придется почувствовать себя кем-то вроде дипломата или разведчика, проникающего во вражеский лагерь, Нужны сильные средства защиты от таких девушек;* (Сурженко 2006: 230-240); *Надо мобилизовать все душевные и физические силы* (Петров 1998: 302); *В битве с родителями ты заранее обречен на поражение* (Сурженко 2006: 208), в литературе же для девочек центральное место занимает метафора **театральная** (*Мы сами подбираем те обстоятельства и тех людей, которые*

*будут соответствовать нашему сценарию, реально или в мыслях репетируем основные события и свое поведение в них до тех пор, пока все это не станет частью нас самих, нашего характера и нашей судьбы, Совсем не сладко быть такой куклой на веревочках – куда кукловод дернет, туда и идти Чтобы жить в мире с другими людьми, мало просто быть собой – нужно уметь **по-дыграть, принять роль**, которая уготована тебе в этом кругу (Клечковская 2005: 9–121), что также вписывается в гипотезу о навязывании подростковой аудитории архетипических моделей поведения, так как апеллирует к традиционным представлениям о гендерном поведении.*

Контент-анализ текстов энциклопедий подтвердил наше предположение, что **лингвистическая экспликация концептов «мужественность» и «женственность»** в гендерно дифференцированной литературе **неравнозначна**, что проявляется в том, что образы идеального маскулинного и фемининного поведения, представленные в книгах, ориентированных на аудиторию разных полов, вступают в явное несоответствие друг с другом. В ходе исследования нами было доказано, что **образ идеального маскулинного поведения**, представленный в энциклопедиях для девочек, **не совпадает** с теми поведенческими стереотипами, которые закладываются в качестве базиса читателям книг для мальчиков. В то же время в книгах для мальчиков **образ идеального фемининного поведения не рисуется вообще**. Таким образом, на основе проведенного анализа нами был сделан вывод, что психологическая литература для мальчиков не предоставляет читателям возможности составить идеал женщины и рисует перспективу построения отношений в исключительно негативной форме, что может привести к отсутствию положительных ожиданий от отношений с девушками. Энциклопедии для девочек, напротив, закладывают базовое восприятие феноменов мужественности и женственности и учат правилам поведения, способным ускорить и облегчить процесс построения межполовых взаимоотношений, позиционируя успешную реализацию в этой сфере как основную цель любой женщины, однако основные характеристики мужественности, описанные в

книгах для девочек, не были освещены в книгах для мальчиков, что затрудняет женские поиски воспитанного в них в подростковом возрасте идеала мужчины.

Мы сравнили **базовые гендерные стереотипы**, представленные в фольклорных текстах, с теми, которые широко и подробно описываются в современных энциклопедиях для подростков. В ходе сравнения нам удалось доказать, что базовые стереотипы **практически не претерпели изменений**, и, несмотря на внешне трансформировавшуюся систему взаимоотношений полов, ожидания и требования от гендерного поведения остались практически **идентичны архаичным**. Признаками маскулинности по-прежнему считаются способность занять доминирующую позицию в коллективе, авторитаризм, наличие физической силы. От женщины так же, как и раньше, ждут, в первую очередь, высокой эмоциональности, умения вести хозяйство, обладания внешней красотой и ориентированности на построение прочных взаимоотношений с противоположным полом и, как следствие, семьи.

На **третьем этапе** нашего исследования нами были выявлены и описаны основные дискурсные средства репрезентации гендерных стереотипов подростками, сформированные в виде ответов на вопросы анкеты, а также лингвистические и паралингвистические способы формирования и презентации собственной виртуальной личности в форме аккаунта в социальной сети «ВКонтакте».

Базовыми характеристиками **женского письма** в формате ответов на вопросы анкеты можно считать выбор высокоэкспрессивных лексем и синтаксических конструкций (*И куда это годится?! А то, кому же она понравится?*), гиперкорректное употребление знаков препинания (*Красиво, опрятно, не курить!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!*), активное использование так называемого «письма CAPS LOCK» для особого акцентирования конкретных слов или предложений или передачи интонации разговорной речи (*должно быть сразу понятно, что перед тобой ДЕВОЧКА!!!*), использование сложных предложений (156 к 87) – преимущественно СПП с придаточными причины (56 из 93) или условия (18), так как очевидна тенденция девочек мотивировать любой выдвинутый ими

тезис, а также использование вводных конструкций (*мне кажется, я думаю, на мой взгляд*). Высока частотность использования конструкций со значением долженствования: *должно(а) (быть), обязательно, нужно (108 раз)*.

**Мальчикам** свойственно использование высокого количества инфинитивов и отрицательных конструкций (*не носить, не выглядеть, не вести себя...*), очевидно преобладание односоставных и простых предложений, при этом обращает на себя внимание тенденция избегать построения структурированного текста, заменяя его отрывочным перечислением. В мужских ответах преобладала нейтральная или терминированная лексика, отсутствовала гиперкоррекция знаков препинания.

Обработка полученных данных подтвердила предположение, что современные подростки имеют **глубинные представления и стереотипы**, совпадающие с описанными в фольклорных и популярно психологических текстах. Так, ключевыми признаками нормативного внешнего вида девочки для подростков являются *аккуратность, женственность*, проявляющаяся в использовании специальной атрибутики (*каблуки, шляпки, юбки*), внешняя *красота, стройность*. Норма внешнего вида мальчиков – очевидное наличие *физической силы, легкая неряшливость, «хулиганистый» вид*. Результаты, полученные при анализе ответов подростков обоих полов на вопросы, связанные с профессиями, подходящими для мужчин и женщин, показали наличие стойкого **дискриминирующего стереотипа** о непрестижности профессий, приемлемых для женщин.

Важным выводом для нас является в данном случае заключение о существовании **ценностной асимметрии** в парах гендерно дифференцированных наименований профессий, где даже те существительные женского рода, которые являются в языке стилистически нейтральными, воспринимаются детьми как маркированные, так как количественный анализ использования подобных лексем подтвердил намеренное избегание их детьми в документе, имеющем для них статус официального: например, слово «учитель» употреблялось 18 раз, «преподаватель» – 3, «учительница» – 3, «преподавательница» – 0. Таким обра-

зом, мы можем сделать вывод о восприятии детьми лексем женского рода, обозначающих профессии, в ситуации потенциально возможной метагендерной референции как имплицитующих негативную оценку.

В рамках исследования на последнем этапе нами был проведен **дискурс-анализ личных страниц** подростков в социальной сети «ВКонтакте», благодаря результатам которого мы доказали, что аккаунт подростка является одной из основных форм репрезентации сложившихся представлений подростков о стереотипном коммуникативном поведении, присущем представителям обоих гендеров. Гендерные различия были обнаружены как на языковом уровне – при анализе лингвистических средств, используемых юношами и девушками при оформлении собственной страницы, так и на содержательном – корреляционное сопоставление ответов на стандартные вопросы анкеты подтвердило, во-первых, **наличие значимой дельты** между представителями разных гендеров, а во-вторых, **совпадение базовых характеристик** создаваемых идеальных гендерных воплощений подростков со стереотипами, транслируемыми всеми каналами формирования стереотипов, описанными нами на предыдущем этапе исследования.

**Ключевыми дискурсными средствами** создания виртуальной гендерной личности **для девочек** стали: активное использование графодеривации, транслитерирование (*Vishenka*), словотворчество посредством смещения разнофункциональных морфем из разных языков (*Anna Французженка Мирошник*), использование креолизованных текстов, эмотиконов, литуративов (*Анастасия Счастье Мамурова, Ромашка я тебя никогда не забуду Саакян*), гиперкоррекция. Таким образом, аккаунт девочки представляет собой творческое вербально-визуальное единство.

**Для мальчиков** основными элементами формирования виртуальной личности стали: использование прецедентных феноменов и квазипословиц (*I'll be back; В каждой паре по твари*), апелляция к использованию иностранных слов, использование креолизованных текстов в качестве аватара. В целом можно ска-

зять, что дискурсные средства, используемые мальчиками, не столь разнообразны, и стиль заполнения ответов на стандартизированные вопросы тяготеет к сухому анкетному формату.

Полученные в ходе исследования данные подтверждают выдвинутую в его начале гипотезу о том, что **дискурсные средства формирования гендерных стереотипов**, активно используемые в гендерно ориентированной литературе и в живой коммуникации в социуме, **совпадают с дискурсными средствами репрезентации** этих же гендерных стереотипов подростками не только в реальном, но и в виртуальном общении, а также, что, несмотря на внешнее влияние динамично меняющихся реалий современной жизни, пропаганду равенства полов во всех жизненных аспектах, активность феминистического движения, родившуюся за рубежом, но пробивающую себе путь в русском культурном пространстве тенденцию к размыванию границ между полами и узакониванию третьего гендера, **традиционный патриархатный стереотип гендерного поведения**, описанный еще в фольклорных текстах, по-прежнему **жизнеспособен и реализует себя в представлениях и убеждениях всех поколений**.

Настоящее исследование обусловлено возрастающей потребностью психолингвистов, лингвистов, культурологов, педагогов и просто родителей в глубоком понимании значительной роли, которую играют в жизни и формировании гендерных представлений современного подростка школа как основной агент социализации, научно-популярная литература и интернет-пространство; в осознании ими функции социальных сетей в лингвокультурном и психосоциальном развитии школьника, включая его существенный гендерный аспект. Обладание необходимым инструментарием для чтения между строк подростковых аккаунтов, разработанным в настоящем исследовании, может сыграть немаловажную роль в дальнейшем понимании путей становления и развития личности подростка в современном кросс-культурном пространстве и медиазависимом социуме.

Итоги настоящего исследования призваны внести вклад в разработку системного, научно обоснованного комплекса взаимодополняющих методик изучения гендера с помощью понятийного аппарата лингвистики, способствуют укреплению теоретической и методологической базы лингвистической гендерологии, которая, безусловно, является одним из перспективных и приоритетных направлений антропоцентричного изучения языка.

Перспективы дальнейшей разработки темы, затронутой в диссертационном исследовании, весьма широки: результаты настоящей работы дают возможность продолжить изучение гендерных стереотипов, формируемых в детстве и подростковом возрасте, с точки зрения их преобразования в более поздний период развития личности, актуальным исследованием мог бы стать сравнительный анализ выявленных нами в популярной психологической литературе лингвистических способов воздействия на читателя в зависимости от его гендерной принадлежности со способами, активно используемыми в глянцевого периодике и гендерно ориентированной рекламе. Важным и приоритетным представляется более глубокое и детальное изучение подростковых аккаунтов в интернете, расширяющее сферу своего интереса не только на статические параметры анкеты, но и на динамично меняющиеся, часто являющиеся гендерно обусловленным отражением сиюминутного настроения.

Наконец, на основе данного исследования представляется возможным продолжить изучение гендерных стереотипов как собственно в русской культуре, так и в поле компаративистики, поскольку форма и содержание гендерных стереотипов в разных культурах неоднородны, а при современном уровне активности межкультурной коммуникации неизбежно глубокое взаимопроникновение культур, которое может привести к возникновению конфликтов между представителями разных этнических групп, а в дальнейшем – и к видоизменению поведенческих стереотипов, в том числе и гендерных.

---

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

---

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства. М., 2008. – 268 с.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. — 299 с.
3. *Алешина Ю.Е., Волович А.С.* Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. М., 1991. – №4. – С.74-82.
4. *Андреева Г.М.* Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2003. — 364 с.
5. *Антонова Ю.А., Демина С.А.* Аватар как элемент самопрезентации в социальной сети // Лингвокультурология УрГПУ, 2010. – №4. – С. 15-20.
6. *Апресян Ю.Д.* Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. М., 1995. – №5. – С. 37-67.
7. *Арутюнова Н.Д.* Метафора и дискурс // Теория метафоры. М., 1990. С. 5- 32.
8. *Бабаева Т.И.* Игра и дошкольник: Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. СПб: Детство-пресс, 2007. – 199 с.
9. *Бабушкина Т.В.* О щедрой радости детства. СПб: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь, 2009 – 128 с.
10. *Бартминский Е.* Этноцентризм стереотипа: результаты исследования немецких (Бохум) и польских (Люблин) студентов в 1993-1994 гг. // Речевые и ментальные стереотипы в синхронии и диахронии. Тез. конф. М., 1995. – С. 7-9.
11. *Бастрикова Е.М.* Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект. Казань: Казанский государственный университет, 2004. – 348 с.

12. *Бахтин М.М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990. – 545 с.
13. *Бездидько А.В.* Системная целостность Человек-Книга как составляющая социально-психологической идентификации индивида в условиях книжной цивилизации // Мир психологии: научно-методический журнал, 2004. – № 2. – С. 87-93.
14. *Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А.* Социальная психология личности. М.: Аспект Пресс, 2001. — 301 с.
15. *Белкин А.И.* Третий пол. М.: Олимп, 2000. – 432 с.
16. *Берн Ш.* Гендерная психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 318 с.
17. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Современный литератор, 1997. – 454 с.
18. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
19. Библиотечно-библиографическая классификация: основные деления. – <http://lib.pomorsu.ru/elib/catalogue/bbk.htm>.
20. *Биддалф С.* Воспитать мужчину... Как? М.: Рипол-классик, 2007. – 240 с.
21. *Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
22. *Бурдые П.* Социология политики. – М.: Socio Logos, 1993. – 336 с.
23. *Бурейчак Т.* Как стать настоящим мужчиной, или Универсальные советы энциклопедий для мальчиков // Зеркало недели. 2008. – № 24. – <http://www.zn.ua/3000/3050/63397/>
24. *Валгина Н. С.* Теория текста. М.: Логос, 2003. – 279 с.
25. *Валеева Н.Г.* Введение в переводоведение. М.: Издательство РУДН, 2006. – 248 с.
26. *Ван Дейк Т.А.* Язык. Познание. Коммуникация. Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
27. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М.: Индрик, 2005. – 1308 с.

28. *Виноградов С.И.* Культура русской речи. М.: Норма-Инфра-М, 2006. – 568 с.
29. *Виноградов В.В.* Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1963. – 251 с.
30. *Волынская Л.Б.* Нерешенные психологические задачи детства в определении ценностно-смысловой структуры личности в дальнейшем // Мир психологии. М.: 2004. – № 1. – С. 114-121.
31. *Воронина О.А., Клименкова Т.А.* Гендер и культура // Женщины и социальная политика (гендерный аспект). М.: Институт социально-экономических проблем народонаселения РАН, 1992. – С.10-22.
32. *Воронина О.А.* Философия пола // Философия. М.: Русское слово, 2000. – С. 388-407.
33. *Воронина О.А.* Формирование гендерного подхода в социальных науках // Гендерный калейдоскоп. М.: Academia, 2002. – С. 8-33.
34. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
35. *Выготский Л.С.* Психология искусства. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 480 с.
36. *Гаврилица О.А.* Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. М.: 1998. – № 4. – С. 65-70.
37. *Гаранович М.В.* Вариативность гендерных стереотипов в зависимости от социального пола говорящего. Автореферат дисс. канд. филол. наук. Пермь, 2011. – 24 с.
38. *Гидденс Э.* Социология. М.: Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.
39. *Горошко И.* Гендерные отношения в образовательных практиках как часть скрытого учебного плана, 2011 [электронный ресурс]. <http://belintellectuals.eu/publications/492/>
40. *Гриценко Е.С.* Язык как средство конструирования гендера. Дисс. канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2005. – 405 с.
41. *Гумбольдт В.* Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 448 с.

42. *Донцов А.И., Стефаненко Т.Г.* Социальные стереотипы: вчера, сегодня, завтра // Социальная психология в современном обществе. М., 2002. – С.76-96.
43. *Еремеева В.Д., Хризман Т.П.* Мальчики и девочки – два разных мира. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 78 с.
44. *Ерошенко Т.И.* Стереотипы маскулинности и феминности в молодежной среде // Гендер и молодежь: проблемы карьеры и управления персоналом. Материалы краевой межвузовской научно-практической конференции – Краснодар: Изд-во Кубанского государственного университета, 2002. – С. 90-96.
45. *Заев С.В.* Гендерная социализация и гендерные образы в сказках. <http://ugen.kubsu.ru/sborn.htm//>
46. *Занегина Н.Н.* ~~Я этого не говорю~~: о литуративах, зачеркиваниях и мнимых текстах // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог-2009». – Вып. 8 (15). – М. 2009. – С. 112-115.
47. *Здравомыслова Е., Герасимова Е., Троян Н.* Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе // Преображение. 1998. – № 6. – С. 65-77.
48. *Здравомыслова Е.А., Темкина А.А.* Социальное конструирование гендера// Социологический журнал. М., 1998. – №34. – С.171-182.
49. *Здравомыслова Е.А., Темкина А.А.* Социология гендера// Введение в гендерные исследования. Учебное пособие. Спб.: Алетейя, 2001. – С.143-173.
50. *Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. М: Институт русского языка им. В.В. Виноградова, 1998. – 528 с.
51. *Ильин Е.П.* Дифференциация психофизиологического развития мужчины и женщины. Спб: Питер, 2003. – 544 с.

52. *Каркищенко Е.А.* Гендерная самоидентификация подростков в социальных сетях // Наука сегодня: теоретические аспекты и практика применения, ч. 6. Тамбов: ТРОО, 2011. – С.75-77.
53. *Каркищенко Е.А.* Гендерная коммуникация в современной школе// Язык, сознание, коммуникация. М.: МАКС Пресс, 2012. – Вып. 44. – С. 31-38.
54. *Каркищенко Е.А.* Популярная психологическая литература для подростков как способ формирования гендерных стереотипов // Гуманитарные и социальные науки, Ростов-на-Дону. Электронное издание. 2012. – №1. – С. 787-789. <http://www.hses-online.ru/2012/01/konf/39.pdf>
55. *Каркищенко Е.А.* Формирование гендерной идентичности тинейджера (на материале научно-популярных СМИ) // Теория и практика гендерных исследований в мировой науке. Пенза, 2012. – С. 11-19.
56. *Каркищенко Е.А.* Гендерные установки современной школы: декларация патриархатного подхода или путь к гендерной педагогике? // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. М: ЦМО МГУ, 2013. – №2. – С. 63-67.
57. *Каркищенко Е.А.* Анкетные данные в социальной сети как репрезентация гендерной идентичности подростка // Вестник МГУ. Филология, 2013. – №3. – С. 160-167.
58. *Каркищенко Е.А.* Виртуальная личность подростка: гендерный аспект // Вопросы психолингвистики, 2013. – №1 (17). – С. 174-180.
59. *Кашкин В.Б.* Основы теории коммуникации. М.: АСТ Восток-Запад, 2007. – 256 с.
60. *Келер Э.* О личности трехлетнего ребенка. М., 1980.
61. *Кибрик А.А., Паршин П.Б.* Дискурс // Кругосвет, 2008 [Электронный ресурс] <http://www.krugosvet.ru/node/34030?page=0,7>
62. *Киммел М.* Маскулинность как гомофобия: страх, стыд и молчание в конструировании гендерной идентичности // Наслаждение быть мужчиной: за-

- падные теории маскулинности и постсоветские практики. Спб.: Алетейя, 2008. – С. 38-58.
63. *Кирилина А.В.* Гендер: лингвистические аспекты. М.: Институт социологии РАН, 1999. – 155 с.
64. *Кирилина А.В.* Гендерные аспекты массовой коммуникации // Гендер как интрига познания. Сборник статей. М., 2000. С. 47-80.
65. *Кирилина А.В.* Гендерные исследования в лингвистических дисциплинах // Гендер и язык. М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 7-33.
66. *Кириллов И. Л.* Индивидуально-стилевые особенности самостоятельного развертывания сюжета игры детьми старшего дошкольного возраста. Дис. канд. психол. наук. М., 1999. – 174 с.
67. *Клецина И.С.* Вместо послесловия: гендерная психология и направления ее развития// Практикум по гендерной психологии. Спб., 2003. – С. 444-470.
68. *Клецина И.С.* Психология гендерных отношений: Теория и практика. Спб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
69. *Клецина И.С.* Школа как институт гендерной социализации // Гендерная психология. Спб: ПИТЕР-ПРЕСС, 2009. – С. 185-201.
70. *Коатс Дж.* Женщины, мужчины и язык // Гендер и язык. М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 33–231.
71. *Кожемякин Е.А.* Дискурсный подход к изучению культуры // Современный дискурс-анализ. Методология: концептуальные обоснования: Электронный журнал. Вып. 1. Т.1. 2009. <http://discourseanalysis.org/ada1/st6.shtml>
72. *Компанцева Л.Ф.* Гендерные основы Интернет-коммуникации в постсоветском пространстве. Луганск: Альма-матер, 2004. – 404 с.
73. *Кон И.С.* Вкус запретного плода: Сексология для всех – М.: Семья и школа, 1991. – 464 с.
74. *Кон И.С.* От интимного дневника к социальным сетям // Семья и школа, 2010. – №7. – С. 24-29.

75. *Кон И.С.* Пол и гендер. Заметки о терминах// Андрология и генитальная хирургия. М. 2003.
76. *Кон И.С.* Сексуальная культура в России. Клубничка на березке. М.: ОГИ, 1997. – 464 с.
77. *Кон И.С.* Ребенок и общество. М.: Академия, 2003. – 336 с.
78. *Корчак Я.* Как любить ребенка. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 384 с.
79. *Крайг Г.* Психология развития. Спб: ПИТЕР, 2000. – 992 с.
80. *Красных В.В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
81. *Кронгауз М.А.* Публичная интимность // Знамя, 2009. – № 12. – С. 162—167.
82. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
83. *Леммиш Д.* Жертвы экрана. Влияние телевидения на развитие детей. М.: Поколение, 2007. – 344 с.
84. *Леонтьев А.А.* Основы Психоллингвистики. М.: Смысл, 2003. – 287 с.
85. *Леонтьев А.Н., Запорожец А.В.* Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – 144 с.
86. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. Воронеж: МОДЭК, 1997. – 384 с.
87. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб.: Искусство-Спб, 2001. – 704 с.
88. *Максимов В.И.* Стилистика и литературное редактирование. М.: Гардарики, 2007. – 653 с.
89. *Мальшева Н.Г.* Гендерные стереотипы в молодежных средствах массовой информации. Дисс. канд. псих. наук. М., 2008. – 178 с.
90. *Манзуллина З.А.* Языковая категоризация гендерных стереотипов: сопоставительный аспект (на материале русского и французского языков). Дисс. канд. филол. наук. Уфа, 2005. – 176 с.

91. *Марценюк Е.Н.* Виртуальный дискурс и его свойства. Магистерская дисс. Пермь, 2008. – 95 с.
92. *Марченко Н.Г.* Феномен «статуса» в социальной сети Интернет-коммуникации // Известия ЮФУ. Филологические науки, 2012. – №4. – С. 112-120.
93. *Масионис Д.* Социология. Спб.: Питер, 2003. – 752 с.
94. *Мишенина Г.В., Качанов А.Ф.* Влияние социальных сетей на коммуникативный потенциал подростков [Электронный ресурс] / <http://ito.edu.ru/2010/Rostov/II-7-10.html>
95. *Мищенко Л.В.* Развитие гендерных структур интегральной индивидуальности подростков // Образование и общество, 2008. – №1. – стр. 9-23.
96. *Науменко М.В.* Социокультурные факторы гендерной социализации подростков в транзитивном обществе // Гуманитарные и социальные науки, 2010. – №6. – С. 261-271.
97. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка/ Под ред. чл.- корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.
98. *Осетрова Н.В.* Права человека и гендерные аспекты школьного образования. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2002. – 128 с.
99. *Осинов А.* Социология образования. Вел. Новгород: НовГУ, 2005. – 240 с.
100. Отчет по 19-й волне исследования «Онлайн Монитор» [Электронный ресурс] / [http://www.onlinemonitor.ru/files/images/Report\\_Russia\\_2011.pdf](http://www.onlinemonitor.ru/files/images/Report_Russia_2011.pdf)
101. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с..
102. *Пиперски А.Ч., Сомин А.А.* Литуративы в русском интернете: семантика, синтаксис и технические особенности бытования. М.: РГГУ, 2013. <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2013/materials/pdf/PiperskiACh.pdf>
103. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. – 254 с.
104. *Положевец П.Г.* Школа без мужчин. Российская газета, 08.05. 2007. – С. 13.

105. *Потанова М.* Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943–1954) // Гендерное устройство: социальные институты и практики. Сб. статей / Под ред. Ж. В. Черновой. – СПб., 2005. – С. 100–130.
106. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. — М. : Просвещение, 2011. — 342 с.
107. Программа общеобразовательных учреждений. Литература 5-11 классы (Базовый уровень) под редакцией Г.И.Беленького. М.: Мнемозина, 2006.
108. Программа общеобразовательных учреждений. Литература 5-11 классы (Базовый уровень). Под редакцией В.Я.Коровиной. М.: Просвещение, 2006.
109. Программа общеобразовательных учреждений. Литература 5-11 классы (Базовый уровень). Под редакцией Т.Ф.Курдюмовой. М.: Дрофа, 2006.
110. *Прохоров Ю.Э.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении иностранному языку иностранцев. М.: ЛКИ, 2003. – 224 с.
111. *Пушкарева Н.* Гендерная теория и историческое знание. СПб: Алетейя, 2007. – 496 с.
112. *Репина Т.А.* Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии, 1987. – №2. – С. 22-29.
113. *Ризель Э.К.* К определению понятия и термина «стилевая черта» // Филологические науки, 1978. – №4. – С. 79.
114. *Рубин Г.* Обмен женщинами: заметки по политэкономии пола // Антология гендерной теории. Мн.: Пропилеи, 1975 – с. 99-113.
115. *Сабунаева М.Л., Гусева Ю.Е.* Гендерный подход в практике школьного психологпрофа // Гендерная психология. СПб: ПИТЕР, 2009. – С. 401-414.
116. *Салимовский В.А.* Жанры речи в функционально-стилистическом освещении (научный академический текст). – Пермь: Пермский университет, 2002. – 236 с.

117. *Семенова Л.Э.* К вопросу о гендерной специфике желаний младших школьников // «Гендерная психология». Вестник Костромского ГУ им. Н. А. Некрасова. Т. 12. Сер. Психологические науки, 2006. – № 1. – С. 81–86.
118. *Семенова Л.Э., Семенова В.Э.* Воспитание современных девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода // Гендерная психология. Спб: ПИТЕР, 2009. – С. 211-236.
119. *Силласте Г.Г.* Социогендерные отношения в период социальной трансформации России// Социологические исследования. М., 1994. – №3. – С. 15-22.
120. Словарь гендерных терминов. Под ред. А.А. Денисовой. М.: Информация XXI, 2002. – 256 с.
121. Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1981. – 306 с.
122. *Созаев В.В.* Раздвигая границы толерантности: гендерная педагогика как методика воспитания антисексизма // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, 2006. – № 1. – С. 120–124.
123. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. Под ред. С.Ю. Циркина. Спб.: Питер, 2005. – 896 с.
124. *Таннен Д.* Ты просто меня не понимаешь // Гендер и язык. М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 233-510.
125. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. – 624 с.
126. *Ускембаева М.А.* Гендерные индикаторы и социальная ситуация развития дошкольника // Материалы Первого Международного Конгресса социологов Казахстана «Казахстанское общество и социология: новые реалии и новые идеи». Алматы, 2003.
127. *Ушаков Д.Н.* Толковый словарь русского языка. М.: ЛадКом, 2011. – 848 с.
128. *Уэст К., Зиммерман Д.* Создание гендера (Doing gender) // Гендерные тетради. Вып. 1., Спб.: Изд-во Спб. Филиала ИС РАН, 1997. – С. 94-124.
129. *Фрейд З.* Психология бессознательного. М.: Госполитиздат, 1989. – 432 с.

130. *Фрерихс П.* Класс и пол как категории социального неравенства // Россия в XXI веке: экономика, политика, культура. М., 2002. – №1. – С.146-171.
131. *Хакимова Г.Ш.* Лингвистическая гендерология как перспективное направление российского языкознания в современном образовании // Современные наукоемкие технологии, 2004. – № 6. – С. 74-75.
132. *Харрис Р.* Психология массовых коммуникаций. Спб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 448 с.
133. *Хегай М. Н.* Гендерные стереотипы и насилие против женщин // Гендер и культура: Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов / Отв. ред. М. Н. Хегай. Душанбе, 1999. – С. 33–40.
134. *Хоф Р.* Возникновение и развитие гендерных исследований // Пол, гендер, культура. Немецкие и русские исследования. Вып. 1, М.: Изд-во РГГУ, 1999. – С. 23-54.
135. *Чекалина А.А.* Гендерная психология. М.: Ось-89, 2006. – 254 с.
136. *Чумаков В.И.* Гендерология и феминология. Волгоград: Издательство ВолГМУ, 2010. – 142 с.
137. *Штылева Л.В.* Основные понятия и важнейшие термины // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. Мурманск, 2001. – С. 77–87.
138. *Штылева Л.В., Пушкарева Н.Л.* От теории к практике. Как мы можем это изменить? // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. Мурманск, 2001. – С. 94–104.
139. *Шихирев П.Н.* Современная социальная психология. М.: Институт психологии РАН, 1999. – 448 с.
140. *Щекотуров А.В.* Гендерные самопрезентации подростков на страницах социальной сети «ВКонтакте» // Мониторинг общественного мнения, 2012. – №4. – С. 80-88.

141. *Щекотуров А.В.* Особенности, стратегии и технологии гендерной социализации подростков в сети интернет // Вестник Нижегородского университета им. Н.Н.Лобачевского, 2012. – №4 (1). – С. 437-444.
142. Энциклопедический словарь медицинских терминов // <http://medarticle.popmed.ru/smt.htm>
143. *Эриксон Э.* Детство и общество. Спб.: Ленато, 1996. – 592 с.
144. *Юнг К.Г.* Коллективное бессознательное // Психологические типы. М.: Прогресс-Универс, 1995. – с. 103-122.
145. *Ярская-Смирнова Е.Р.* Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана // Гендерные исследования. М., 2000. – №5. – с. 295-301.
146. *Ярская–Смирнова Е.Р.* Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Одежда для Адама и Евы: Очерки гендерных исследований / М.: РАН ИНИОН, 2001. – с. 93–111.
147. *Ashmore R.D.* Sex, gender, and the individual// Handbook of personality: Theory and research. New York, 1990. P.486-525.
148. *Bourdieu P, Passeron J.C.* Reproduction in Education, Society and Culture. London and Beverly Hills: SAGE Publications, 1978. – 288 P.
149. *Clarke-Stewart K.* Measuring Infant-Mother Attachment: Is the Strange Situation Enough? American Psychologist, 1973.
150. *Dunn R., Guadagno R.* My avatar and me – Gender and personality predictors of avatar-self discrepancy // Computers in Human Behavior, 2011. P. 48-61.
151. *Engle M.* Family influences on the language development of young children. Kramarae, 1980. – p 259-266.
152. *Gesell A.* How a baby grows. NY, 1945.
153. *Goffman, E.* Gender Display // Studies in Anthropology of Visual Communication. № 3, 1976. P. 69-77.
154. *Greif E.* Sex differences in parent-child conversations. NY, 1979.

155. *Haas A.* Male and female spoken language differences; stereotypes and evidence. *Psychological Bulletin*, 1978.
156. *Halliday, M.A.K.* Language structure and language function / M.A.K. Halliday // *New Horizons in Linguistics* / Lyons J. Harmondsworth: Penguin, 1970. – P. 140-165.
157. *Hubbs J.* *Mother Russia. The Feminine Myth in Russian Culture.* Indiana University Press. Bloomington and Indianapolis, 1988.
158. *Huffaker D.A. and Calvert S.L.* Gender, Identity and language use in teenage blogs // *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2005 – 10(2), article 1.
159. *Kapidzik S., Herring S.* Gender, Communication, and Self-Presentation in Teen Chatrooms Revisited: Have Patterns Change? // *Journal of Computer Mediated Communication*, 2011 – Vol.17, issue 1 – P.39-59.
160. *Labov W.* *The Study of Language in its Social Context.* Studium Generale, 1970.
161. *Lieberman P.* *Intonation, Perception and Language.* Cambridge, 1967.
162. *Local J.* *Deaccenting and the structure of English intonation.* London, 1983.
163. *Maccoby E., Jacklin C.* *The Psychology of Sex Differences.* Stanford, 1974.
164. *Manago A., Graham M, Greenfield P., Salimkhan G.* Self-presentation and Gender on MySpace // *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2008 – Vol. 29 – P. 446-458.
165. *McKenna A., Bargh J.* Plan 9 from Cyberspace: the implications of the Internet for personality and social psychology // *Personality and social psychology review*, 2000 – Vol.4 – P.173-206.
166. *Money J.* *Sex research: New developments.* New York, 1965.
167. *Nelson K.* Structure and strategy in learning to talk // *Monographs of the society for research in child development.* 1973, № 149.
168. *Oakley A.* *Sex, Gender and Society.* Gower Maurice Temple Smith, 1972.
169. *Pouwels A.* *Women changing language.* London, 1998.
170. *Tajfel H.* *Differentiation between social groups.* London, 1978.

171. *Trudgill P.* Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language in Society*, 1972.
172. *Turner S.S.* Intersex identities: Locating new intersections of sex and gender// *Gender and Society*. 1999. Vol. 13, №4, p. 457-479.
173. *Van Damme, E.* 'Casualising' sexuality in teen series. A study on the gendered sexual discourses in the popular American teen series *One Tree Hill* and *Gossip Girl* // *Gendered Transformations. Theory and Practices on Gender and Media*, 2010 – P.167-184.
174. *Walters J.* Variation in the requesting behaviour of bilingual children. *International Journal of the Sociology of Language*, 1981.
175. *Yaguello M.* Les mots et les femmes. Essai d'approche sociolinguistique de la condition féminine. Paris, 1992.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. *Белов Н.В.* Книга-подарок для супермальчиков. М.: Харвест, 2000. – 127 с.
2. *Бенякова М.В.* Энциклопедия для мальчиков. Спб.: Респекс, 1994. – 441 с.
3. *Вакса О.* Все, что должны знать мальчишки. М.: АСТ, 2000. – 384 с.
4. *Винтовкина И. С.* Девочке-подростку. М.: Медицина, 1982. – 48 с.
5. *Волчѣк М.М.* Современная энциклопедия для девочек. Мн.: Литература, 1998. – 671 с.
6. *Демина И.Г.* Для вас, девочки: энциклопедия. М.: Мартин, 2006. – 544 с.
7. *Иванова В.* Секреты для девочек. М.: АСТ, 1999. – 144 с.
8. *Клечковская Л.С.* Новая энциклопедия для девочек. М., 2005. – 400 с.
9. *Маркуша А.* Мужчинам до 16 лет. М.: Детская литература, 1966. – 349 с.
10. *Могилевская С.* Девочки, книга для вас. М.: Детская литература, 1967. – 440 с.
11. *Найк А.* Практическая психология для девочек, или как относиться к себе и мальчикам. М.: АСТ-ПРЕСС, 1998. – 336 с.
12. *Петров В.В.* Современная энциклопедия для мальчиков. Минск: Литература, 1998. – 592 с.
13. *Римкунас Т.А.* Что должна знать каждая девушка. М.: Медицина, 1984. – 32 с.
14. *Сурженко Л.А.* Новая энциклопедия для мальчиков. М.: Современная школа, 2006. – 320 с.

## АККАУНТЫ ДЕВОЧЕК В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»

1. <http://vk.com/id201591784>
2. <http://vk.com/id52369595>
3. <http://vk.com/id136684089>
4. <http://vk.com/id124014549>
5. <http://vk.com/id156809312>
6. <http://vk.com/id194577572>
7. <http://vk.com/id163436780>
8. <http://vk.com/id95493921>
9. <http://vk.com/id203539663>
10. [http://vk.com/dasha\\_kis](http://vk.com/dasha_kis)
11. <http://vk.com/id14114913>
12. <http://vk.com/idsemmiv>
13. <http://vk.com/id19648945>
14. <http://vk.com/corbudana>
15. <http://vk.com/naight93>
16. <http://vk.com/id26280814>
17. <http://vk.com/id26666840>
18. <http://vk.com/id28329248>
19. <http://vk.com/jylianka5>
20. <http://vk.com/lapyshindra>
21. <http://vk.com/id41436547>
22. <http://vk.com/rozatvmail>
23. <http://vk.com/id53730732>
24. <http://vk.com/id52726493>
25. <http://vk.com/id58320516>
26. <http://vk.com/id66574927>
27. <http://vk.com/nika4ka2809>
28. <http://vk.com/id70225432>
29. <http://vk.com/id77487259>
30. <http://vk.com/id77906553>
31. <http://vk.com/id89879096>
32. <http://vk.com/id93331624>
33. <http://vk.com/id94420149>
34. <http://vk.com/id95493921>
35. <http://vk.com/id103645618>
36. <http://vk.com/id107121312>
37. <http://vk.com/id109507828>
38. <http://vk.com/id115035390>
39. [http://vk.com/polly\\_2002](http://vk.com/polly_2002)
40. <http://vk.com/id118894498>
41. <http://vk.com/id125169095>
42. <http://vk.com/id131695230>
43. <http://vk.com/id133988623>
44. [http://vk.com/dina\\_cool](http://vk.com/dina_cool)
45. <http://vk.com/id141633843>
46. <http://vk.com/id143795999>
47. <http://vk.com/id154630782>
48. <http://vk.com/mi.tyan>
49. <http://vk.com/azimkulova>
50. <http://vk.com/soninalera>

## АККАУНТЫ МАЛЬЧИКОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»

1. [http://vk.com/noo\\_body](http://vk.com/noo_body)
2. <http://vk.com/mangomelifaro>
3. <http://vk.com/vovasmirnov2013>
4. <http://vk.com/id162766219>
5. [http://vk.com/arseny\\_semyonov](http://vk.com/arseny_semyonov)
6. <http://vk.com/id142292634>
7. <http://vk.com/id151843856>
8. <http://vk.com/eptesh>
9. <http://vk.com/herovalik>
10. <http://vk.com/id107234998>
11. [http://vk.com/kostik\\_228](http://vk.com/kostik_228)
12. <http://vk.com/sinsibiri>
13. <http://vk.com/iiallia>
14. <http://vk.com/bran1433>
15. <http://vk.com/id94156577>
16. <http://vk.com/id87174585>
17. <http://vk.com/yanovsky0>
18. <http://vk.com/id79698258>
19. <http://vk.com/id71153241>
20. <http://vk.com/zshamilov>
21. <http://vk.com/id75878586>
22. <http://vk.com/fun98>
23. <http://vk.com/malakhov1995>
24. <http://vk.com/id65703275>
25. <http://vk.com/id64578395>
26. [http://vk.com/kote\\_monster](http://vk.com/kote_monster)
27. <http://vk.com/toka852>
28. <http://vk.com/dynamomyheart>
29. <http://vk.com/pashacat97>
30. <http://vk.com/id173778539>
31. <http://vk.com/ipowerpro>
32. <http://vk.com/id88276574>
33. <http://vk.com/id159837022>
34. <http://vk.com/id5151360>
35. <http://vk.com/dilan>
36. <http://vk.com/sochiblack>
37. <http://vk.com/totwelt>
38. [http://vk.com/cool\\_inar](http://vk.com/cool_inar)
39. <http://vk.com/id8429895>
40. <http://vk.com/id9015791>
41. <http://vk.com/id15116395>
42. <http://vk.com/artzelon>
43. <http://vk.com/hitman7612>
44. <http://vk.com/gurgen30546674>
45. <http://vk.com/dencat97>
46. <http://vk.com/marlonio>
47. <http://vk.com/id36761012>
48. <http://vk.com/countskype>
49. <http://vk.com/dzhanmurzaev>
50. <http://vk.com/id169918983>

## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Аксаков С.* Аленький цветочек. М.: Детская литература, 1983. – 32 с.
2. Василиса Прекрасная. М.: Детская литература, 1982. - 24 с.
3. Емеля-дурак. М.: Детская литература, 1973. - 28 с.
4. Иван-царевич и серый волк. М.: Детская литература, 1986. – 50 с.
5. Крошечка-Хаврошечка. М.: Правда, 1982. - 10 с.
6. *Маршак С.* Двенадцать месяцев. М.: Художественная литература, 1971 - 94 с.
7. Марья Моревна. Русские народные сказки. М., 1992 - 12 с.
8. Медное, Серебряное и Золотое царства // Русские волшебные сказки. М., 1994. - 22 с.
9. Народные русские сказки. Из сборника А.Н. Афанасьева. М.: Художественная литература, 1981. – 576 с.
10. *Одоевский В.Ф.* Из сказок бабушки Ирины // Мороз Иванович. М.: Детская литература, 1983. - С. 35-47.
11. Перышко Финиста Ясна Сокола. М.: Детская литература, 1978. - 14 с.
12. Сивка-Бурка. Л.: Малыш, 1973. – 24 с.
13. Сказка о молодильных яблоках и живой воде // Русские волшебные сказки. М., 1964. - С. 38 - 62.
14. *Толстой А.* Морозко. М.: Детская литература, 1984. - 80 с.
15. *Толстой А.* Царевна-лягушка. М.: Библиотека детского сада, 1982. – 28 с.

### **Мужские образы:**

1. Иван Царевич («Иван Царевич и Серый Волк», «Царевна-лягушка»)

Д: сила, храбрость, справедливость, удачливость, доброта.

Н: жестокость, невнимательность, упрямство.

Идеализированный мужской образ, всегда являющийся удачливым и всегда побеждающим. Очень активен и неправдоподобно силен. Часто имеет волшебных помощников, может сам обладать магическими способностями, исключительно храбр, но порою импульсивен и жесток. Не всегда обдумывает свои поступки.

2. Иван Дурак («Сивка-Бурка», «Конёк-Горбунок»)

Д: удачливость, доброта, щедрость, смекалка.

Н: вспыльчивость, глупость, жестокость.

Символ русской сказки. Источник его сказочного могущества – огромное везение во всех начинаниях. Несмотря на свое прозвище, Дурак далеко не глуп, хотя часто иррационален, любит делать все наоборот, рассуждениям предпочитает интуицию. Также импульсивен и непредсказуем, как и Царевич. Иногда невнимателен к советам, гневлив и жесток, но отходчив.

3. Солдат («Солдат и черт», «Каша из топора»)

Д: находчивость, храбрость, смекалка, опыт.

Н: корысть, хитрость, вороватость, грубость.

Лихой молодец, вечно странствующий и готовый к любым приключениям. Основной мотив его действий – корысть, стремление к быстрой наживе. Всегда себе на уме, хитер и опытен. Солдату обычно прощаются любые прег-

решения – он всегда победитель.

#### 4. Народный Герой («Илья Муромец», «Добрыня Никитич»)

Д: доброта, необычайная физическая сила, миролюбие, бескорыстие.

Н: практически отсутствуют.

Родом из простого народа, символ мужества и доброты, страж мира и порядка, защитник земли русской. Наиболее характерный пример – былинный богатырь Илья-Муромец.

### **Женские образы:**

#### 1. Падчерица («Морозко», «Крошечка Хаврошечка»)

Д: красота, скромность, трудолюбие, заботливость.

Н: иногда отмечается чрезмерная покорность.

Во всех сюжетах — образ жертвы злобной мачехи, а также красоты и трудолюбия. Своих врагов Падчерица побеждает не физической силой, а силой исключительных достоинств, и превращает их в союзников и покровителей.

#### 2. Ведьма («Гуси-лебеди», «Василиса Прекрасная»)

Д: мудрость, волшебная сила, иногда справедливость.

Н: злобность, жестокость, коварство, уродливость.

Образ, олицетворяющий темные силы, некое неведомое зло. Как правило, ведьм в сказках боятся и ненавидят. В некоторых случаях этот образ является положительным и выступает в качестве союзника главного героя, помогающего мудрыми советами. Обычно такой советчицей является Баба Яга. Она же – самая могущественная из ведьм.

#### 3. Царевна («Царевна-лягушка», «Василиса Прекрасная»)

Д: красота, ум, доброта, властность, справедливость.

Н: высокомерие, заносчивость.

Распространены два варианта образа. Первый – Царевна-награда, пассивный персонаж, выступающий в качестве символического приза для смелого и ловкого мужчины, прилагающегося к половине царства. Второй – Царевна-жена или Волшебная Невеста – верный друг и помощник Ивана Царевича, обладающая неземной красотой и великим магическим могуществом, персонаж активный и самодостаточный.

#### 4. Жена («Солдат и его жена-ведьма», «Как мужик в лес ходил»)

Д: ум, заботливость, трудолюбие, красота, покорность.

Н: глупость, сварливость, упрямство, злобность, зависть.

Столь противоречивый набор качеств обусловлен тройственностью этого образа. Жена может быть доброй – это практически та же Царевна-жена, только менее властная и более трудолюбивая, злой – сварливой и глупой, вечно мучающей несчастного мужа руганью и нелепыми поручениями, неверной – красивой и коварной, мечтающей сгубить мужа [Заев: интернет-ресурс].

### 1. СКАЗКА С СУБЪЕКТОМ-ГЕРОИНЕЙ

Как в зарубежных, так и в русских сказках присутствует бродячий сюжет, в котором субъектом является героиня, становящаяся жертвой вредителя. Подобно В. Проппу, Здравомыслова выделяет пра-сюжет, и в его качестве для этого типа выступает сказка «Морозко».

В рассмотрении сказок с такой структурой, Е. Здравомыслова останавливается более подробно на гендерных конфигурациях. С раннего детства Машенька (Василиса, Настенька, Крошечка-Хаврошечка) – сирота. Ее прекрасная мать, которая была воплощением всевозможных добродетелей, умерла, когда девочка была совсем мала (или умерла родами). Отец женился вторично. Как правило, мачеха-вдова имеет одну или двух дочерей от прошлого брака. Когда отец героини женится на ней, он предполагает, что она будет «прекрасной и доброй матерью и хорошей женой». В действительности же, мачеха – воплощение зла, ненавидит падчерицу, всячески притесняет ее, при этом успешно выполняет роль авторитетной хозяйки дома.

Почти во всех русских сказках мужчина выполняет функцию обеспечения семьи, он – «добытчик». Это то, что мы узнаем об отце героини. По роду занятий он может быть купцом («Василиса Прекрасная», «Аленький цветочек»), царем («Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина) и т.д. Это означает, что большую часть времени отец проводит за пределами дома, он не участвует в домашних делах, его обязанности ограничены материальным обеспечением семьи и выполнением государственных дел.

Как правило, такие отцы-вдовцы подавляются в семье своими женами. Лидер и управитель в семье – старшая женщина. Муж – под каблуком у своей сварливой жены. И даже когда злая мачеха выгоняет из дома падчерицу, ее отец

«затужил, заплакал, однако бабы не переспоришь...» [Толстой 1984: 282].

Жестокое авторитарное воспитание злой мачехой идет на пользу положительной героине. Она очень рано приобретает навыки, необходимые для воплощения успешного женского сценария. Ведение домашнего хозяйства – ее обязанность, падчерица в доме умеет все. Трудолюбие, хозяйственность возводятся в русских сказках в едва ли не высшую добродетель. Главная героиня – мастерица на все руки. Навыки общения – этикет, умение вежливо разговаривать, поддерживать разговор, умение слушать и развлекать гостей – петь и танцевать – также чрезвычайно важны для положительного женского характера.

Прямая противоположность трудолюбивой героине – сводная сестра, изнеженная, избалованная, ничего не умеющая делать, но обладающая всеми кажущимися благами жизни («Двенадцать месяцев» С. Маршака). По сказочному канону, отрицательная героиня – сверстница — «продукт безотцовщины»: строптива, ленива, упряма, своенравна, завистлива и нетерпелива. Отрицательная героиня не подчиняется указаниям старших и не выполняет порученных ей заданий: «Взяла иголку, да с непривычки укололась, так ее и бросила» [Одоевский 1983: 14]. Ложная героиня не может успешно пройти сказочные испытания. В результате девушка наказывается за свои «пороки», она опозорена, все смеются над нею, вместе с матерью она, вместо получения красивых шубок, превращается в злую собаку («Двенадцать месяцев»). Кроме того, она лишается главного приза – хорошего жениха.

Тяжелая трудовая жизнь Настеньки / Крошечки-Хаврошечки, как правило, является не только испытанием, но и воспитанием добродетелей героини. Толчок к протесту и непокорности провоцируется несправедливостями, которые типичны для социализации положительной героини. Однако она не жалуется на угнетение и переносит безропотно все испытания, что также является признаком силы, сочетающейся с покорностью истинной женственности, – так, как и должно быть у настоящей женщины.

Распространенные испытания героинь – проверка покорности и готовнос-

ти подчиниться волшебной силе («Морозко»), испытания силы любви и преданности любимым мужчинам («Перышко Финиста Ясна Сокола»). Когда Финист Ясный Сокол покидает свою возлюбленную, он говорит ей: «Если вздумаешь искать меня, то ищи за тридевять земель, в тридесятом царстве. Прежде три пары башмаков железных истопчешь, <...> три хлеба каменных изгложешь» [Перышко Финиста Ясна Сокола 1978: 78]. В сказке «Аленький цветочек» Настенька самоотверженно спасает отца от лютой смерти, отправляясь жить к чудищу морскому [Аксаков 1983].

Умение самозабвенно и преданно любить – одно из наиболее поощряемых качеств положительной героини. Эта любовь близка к чувству жалости и преданности, она сходна с материнской, обладает волшебными свойствами. Жертвенная любовь – это сверхсила, которая превращает ужасное чудовище в красавца принца: «Упала она на колени и обняла голову господина своего, голову ужасную, безобразную, и закричала истошным голосом: “Встань, пробудись, мой милый друг, я люблю тебя как жениха желанного!”» [Аксаков 1983: 29].

Вознаграждение женских добродетелей: терпения, доброты, трудолюбия, покорности, кротости – это внешняя красота, удачный брак и богатство. В этом заключен традиционный идеал женской судьбы. В достижении этого ей помогают волшебные силы – коровушка, фея, Морозко. Так, в сказке «Морозко» девушка была выгнана из дома злой мачехой в лес, там она встречает Морозко. Морозко спрашивает девушку: «“Тепло ли тебе, девица?” <...> Девица окостеневать стала, чуть языком шевелит: “Ой, тепло, Морозушко, тепло, батюшко!”» [Толстой 1984: 282]. За покорное поведение следует вознаграждение: «тут Морозко сжалился над девицей, окутал ее теплыми шубами <...> вся в золоте, в серебре, и около – короб с богатыми подарками» [Толстой 1984: 283].

Образ идеального жениха – это «барин – богатый, кудрявый, молоденький» [Крошечка-Хаврошечка 1982: 91]. Но часто согласие девушки может вовсе не требоваться, если герой отвечает всем параметрам идеального для любой

героини жениха. Например, царь из сказки «Василиса Прекрасная», как увидел девушку, которая сшила ему сорочки, «так и влюбился в нее без памяти: «Нет, красавица моя! Не расстанусь я с тобою: ты будешь моею женою...» Берет Василису за руки белые, сажает рядом с собою, <...> и вскоре свадьбу сыграли» [Василиса Прекрасная 1982: 205].

Рождение и воспитание ребенка однозначно является предназначением женщины и семьи как социальной общности. Образы одиноких немолодых женщин практически не встречаются в сказках (исключение составляет Баба-Яга). Отсутствие детей воспринимается как самое большое горе семьи. Типичный сказочный зачин: «Детей у них не было. Очень они об этом печалились».

Гендерная картина рассмотренного типа сказок (молодая положительная героиня, ложная героиня, женщина старшего возраста – мачеха, отец-подкаблучник, молодец-жених) демонстрирует традиционный стереотип, который мы будем называть патриархатным. Патриархатный стереотип представляет собой специфическую конструкцию психологических черт, поведенческих моделей, навыков, видов деятельности, которая подразумевает разделение мужской и женской сфер деятельности. Психологические черты, предписанные женщине в рамках такого стереотипа, – терпение, покорность, жалость, сострадание, нежность, доброта, мягкость, жертвенность, стремление к сохранению гармонии в межличностных отношениях.

Негативными чертами женщин (мачехи, сестер) считаются мстительность, зависть, коварство, нелюбовь к детям и ко всему живому, чрезмерная гордость, лень, капризность, лживость. Любопытно, что эти отрицательные черты женственности интерпретированы в патриархатных сказках как неизбежное сопутствие самостоятельности, независимости, непокорности и женскому доминированию.

Здесь для женщин заявлены типичные занятия, связанные с ведением домашнего хозяйства, для мужчин – деятельность вне дома, в общественной сфере. Этот гендерный стереотип предполагает в качестве положительных образов

сильного доминирующего мужчину и слабую, зависимую, пассивную женщину. Женщине предписывается быть ограниченной домом, и от нее ожидается, что она должна быть скромной и застенчивой, покорной главе дома – мужчине. Прицелом авторитаризм хозяйки дома и слабость мужчины. Мужчина, не способный подчинить женщину, становится помощником злых сил.

Но еще интереснее вырисовывающийся при подобном анализе факт того, что в русских сказках заявлен лишь отрицательный образ Хранительницы Очага (мачеха). Понятия о положительных качествах закладываются читателю по принципу «от противного». Практически ни одна сказка не дает нам также эталона материнства, присутствуют лишь ссылки на прекрасную умершую ранее мать и воображаемые проекции на то, какой женой и матерью станет впоследствии положительная субъект-героиня. Реального образца традиционно «правильного» поведения не дает нам практически ни одна из сказок.

## 2. СКАЗКА С СУБЪЕКТОМ-ГЕРОЕМ

В сказках с субъектом-мужчиной представлены несколько отличных друг от друга гендерных конфигураций. Желанным призом в этих сказках являются невеста, слава, богатство (как правило, трон) и признание. В роли отправителя часто выступает отец, в роли помощников – волшебные силы. Вариантов сюжета несколько:

- *Культурный Герой и Женщина-«приз» (царевна)*

Как правило, с самого детства герой обладает недюжинной физической силой и во всем превосходит своих братьев. Типичный вид испытания героя – борьба с врагами, зачастую, физическая. Чтобы одержать победу над злыми силами (спасти свою возлюбленную или защитить отечество), герой должен обладать физической силой и такими качествами, как агрессивность, настойчивость, решительность, твердость, бескомпромиссность. Молодецкая удаль вознаграждается мирной жизнью и красавицей-женой. Ею становится спасенная богатырем царевна. В сказке она говорит Ивану-царевичу: «Ты меня от злого

Вихря спас <...> захочешь – будь моим суженым» [Медное, серебряное и золотое царства 1994: 213].

Такая гендерная конфигурация полностью соответствует патриархатному стереотипу. В отличие от сказок с субъектом-героиней, в сказках такого типа демонстрируется образ положительного героя, обладающего всеми необходимыми мужскими качествами. Атрибуты, которыми обладает царевна-«приз», фактически совпадают с атрибутами, характерными для сказочного канона положительной героини-жертвы.

*- Молодец и Царевна*

Наиболее популярные герои русских сказок – Иван-дурак, Емеля. Протагонист в русских сказках почти всегда является младшим сыном в семье. «Было у царя три сына. Все молодые, холостые, удальцы такие.... Федор-царевич с норовом, да упрям, Петр-царевич умен, да упрям, а Иван-царевич тихий да ласковый, всем людям мил» [Толстой 1982: 4]. «Старшие – Федор-царевич да Петр-царевич – гордые да спесивые, не в меру чванливые, а младший – Иван-царевич – простой, веселый да ласковый» [Иван-царевич и Серый волк 1986: 3]. Старшие братья выполняют функции ложных героев и вредителей. Младшему сыну покровительствуют волшебные силы. Ивана, в итоге, награждают материальными благами, иногда новым обликом, царевной-женой, а если это Иван-дурак, то и более высоким социальным статусом (царством).

Такой герой обладает чертами, которые в рамках патриархатного стереотипа считаются типично женскими. Он близок к природе, которая всячески помогает ему, он запросто выражает свои чувства – легко плачет, легко радуется. «Стал Иван горько плакать, горько рыдать» [Сивка-Бурка 1973: 16]. Уважение и понимание всего живого являются необходимыми чертами положительного героя. Типичным испытанием является отправление героя на поиск (молодильных яблок, царевны, Жар-птицы и т.п.), успех которого зависит от способности Ивана проявить жалость и сострадание к слабым. Например, Емеля пожалел щуку и позже был вознагражден ею, а в сказке «Царевна-лягушка» Иван-

царевич, страдая от голода, все-таки воздерживается от убийства утки, медведя и зайца. В дальнейшем эти животные помогают ему выполнять задания, которые являются условием освобождения Василисы.

В своем изучении русского мифа о женственности американская исследовательница русской культуры Дж. Хаббс приходит к выводу, что во многих сказках отмечается пассивность молодца или же он действует только при помощи волшебных действующих сил [Hubbs 1988: 146]. Молодец – пассивный адресат даров, которые он принимает от помощников.

В текстах этого рода почти не встречается также поощрение мужского трудолюбия. Ленъ является нормой для главного героя: «День-деньской лежит дурак на печи <...> и орешки щелкает» [Емеля-дурак 1973: 13]. «Ничего он не делал, на печи сидел, в потолок плевал» [Сивка-бурка 1973: 2]. Когда невестки просят его принести воды и дров в дом, герой отвечает: «Я ленюсь! На дворе мороз, на печи тепло – я хочу щи хлебать» [Емеля-дурак 1973: 14]. Исследование подтверждает, что в русских волшебных сказках ленъ, вместе с тем, идет рука об руку с такими качествами, как доброта, великодушие и бескорыстие.

Пройдя испытание и готовясь получить ценный приз – жену-царевну, – Иван-дурак, как правило, трансформируется в удалого молодца-красавца: «Влез коню в правое ухо, в левое вылез и стал таким молодцом, что ни в сказке сказать, ни пером описать» [Сивка-бурка 1973: 11]. Таким образом, в конце сказки Иван-дурак превращается в Ивана-царевича.

Женские персонажи в сказках с описанным выше сюжетом не просто являются субъектом поисков и вознаграждением героя, их круг действий в сказке расширяется. Часто героиня (Василиса Премудрая, Елена Премудрая) задает трудные задачи, снабжает героя волшебными средствами, наказывает ложных героев, выбирает жениха. Она действует так же, как и Баба-Яга или, в иных сюжетах, мачеха, однако ее авторитаризм оценивается однозначно положительно.

Физическая красота, как всегда, – обязательный атрибут положительной

героини. Кроме красоты для героини также важны и другие атрибуты, предписанные патриархатным стереотипом. Так, Царевна-лягушка утешает мужа в печали, ткёт ковер, печет хлеб, шьет рубашку, доказывая всем, что она хорошая хозяйка. Она удивляет царя и гостей: «Уж она плясала-плясала, вертелась-вертелась – всем на диво <...> Махнула левым рукавом, вдруг сделалось озеро, махнула правым – поплыли по озеру белые лебеди» [Толстой 1982: 9]. Можно считать этот образ метафорическим изображением хозяйственности. Героиня – мастерица на все руки, «из ничего» может сделать все, что угодно.

Однако ум и хитрость героини могут не соответствовать стандартам патриархата. За превосходство дочери над отцом следует заслуженное наказание: «Василиса Премудрая хитрей, мудреней своего отца уродилась. Он за то осерчал на нее и велел ей три года быть лягушкой» [Толстой 1982: 10]. Положительной героине позволительно иметь строптивый и капризный нрав, когда речь идет о выборе жениха (ставит условия: достать платье, кольцо, башмачки и т.д.). Но, в конце концов, девушка демонстрирует покорность воле отца и выходит за дурака замуж.

Можно сделать вывод, что в сказках с данной гендерной конфигурацией патриархатный стереотип «размывается», становится менее жестким и определенным. Герои-мужчины обладают «женскими» атрибутами и чертами и входят в процесс испытания в «женский» мир. Героини же осваивают атрибуты и функции, которые в патриархатном стереотипе предписаны мужчинам. Часто в этих сказках испытания проходят и герой, и его невеста, что делает ее также субъектом сказки. Однако типы испытаний все равно остаются гендерно дифференцированными.

*- Молодец и Богатырша*

В таких популярных русских сказках, как «Марья Моревна», «Сказка о молодильных яблоках и живой воде», можно разглядеть нестандартную гендерную конфигурацию с каноном положительных «сильных» героинь и «слабых» героев.

Морфологически субъектом в подобных сказках выступает герой-искатель. Но, в отличие от сказок, рассмотренных выше, канон женского персонажа в этих сказках обладает рядом атрибутов, которые не встречаются в патриархатном стереотипе.

Героини русских волшебных сказок – Марья Моревна, Синеглазка – женщины-богатырши. Помимо обязательной для героини красоты они обладают недюжинной физической силой, что в патриархатном стереотипе – исключительно мужской атрибут. Об их детстве и ранней юности практически ничего не известно. Однако трудно представить, что в юности они были такими же безропотными и пассивными, как Хаврошечка или Настенька (женские протагонисты патриархатного стереотипа).

Взрослая женщина в этих нарративах разделяет с мужчиной сферу общественной деятельности вне дома. Действия и претензии молодой женщины не ограничиваются семейным очагом. Мир в традиционном смысле становится ее домом, который она обустроивает и которым она управляет. Так, первый слух о Марье Моревне достигает Ивана-царевича при встрече с разбитым войском. Оказывается: «Все это войско великое побил Марья Моревна, прекрасная королева» [Марья Моревна 1992: 102]. В другой сказке Синеглазка сначала побеждает молодца в бою и собирается убить его, но он просит ее о пощаде, а потом становится ее супругом. Здесь фактически повторяется модель любовно-брачных отношений по типу, «кто спасает, тот и жених», только с изменением полов спасителя и спасаемого. Красавице в таких сказках не возбраняется и самой инициировать любовные отношения и способствовать их развитию. Встретив Ивана-Царевича, прекрасная королева говорит ему: «Ну, коли дело не к спеху, будь моим гостем, – Иван-царевич тому и рад... После двух брачных ночей полюбился он Марье Моревне и женился на ней» [Марья Моревна 1992: 105]. Происходит фактическая мена ролей – позже, по ходу сюжета, Марья Моревна уходит в поход и оставляет молодого супруга за хозяина: «Вздумалось королевне на войну собираться, покидает она на Ивана-царевича все хозяйство

и приказывает: «Везде ходи, за всем присматривай...» [Марья Моревна 1992: 105].

По сюжету у героинь есть соперницы (злодейки, мачеха, прекрасная королева и т.д.), поэтому они должны выдержать своеобразную конкуренцию с другими женскими персонажами. Героини решительно борются за свое «женское счастье», заключенное в желанном женихе. Так, богатырша-Синеглазка угрожает отцу жениха: «Царь, отдай царевича! Не отдашь – все царство потопчу, пожгу, тебя в полон возьму» [Сказка о молодильных яблоках и живой воде 1964: 126].

Если в патриархатных сказках довольно отчетливо прослеживается осуждение женского доминирования, то в сказках с героиней-богатыршей главой семьи, напротив, является положительная героиня, и ее доминирование в семье не осуждается. Мы видим отклонение от патриархатного разделения ролей в семье: жена идет на войну, а муж становится хранителем семейного очага. Условно можно назвать этот стереотип *матриархатным*, так как тексты такого рода представляют «идеалы женской смелости и независимости, активное участие во всех аспектах социальной и сверхъестественной жизни» [Hubbs 1988: 147]. Но малый процент их присутствия в корпусе русских народных сюжетов дает основание воспринимать такую структуру взаимоотношений как нерелевантную и непродуктивную для русского культурного пространства.

Основная задача школы сегодня – создание оптимальных условий для развития личности и формирование способности к саморазвитию, то есть, перенос акцента с накопления информации на освоение способов их получения и переход от освоения конкретных средств к адекватному осознанию целей, достижению которых эти средства служат. При этом отметим, что при условии, что школа предполагает как усвоение социального опыта, так и его активное воспроизводство внутри сложившегося института, то под задачами школы понимаются также и усвоение нормативного поведения, формирование собственной социальной и жизненной позиции и адаптация к окружению [Клецина 2009: 185].

Соответственно, если школа является сегодня одним из основных и главенствующих институтов социализации, очевидно, что школы собственным примером – структурой организации самого учреждения, ориентацией на воспроизводство определенных поведенческих стереотипов, принятым стилем преподавания, соотношением представителей разных полов в административной и преподавательской структурах и содержанием самих учебных программ – демонстрируют так называемый скрытый учебный план (калька с английского термина *hidden curriculum*). Этот термин подробно описан в работах социолога Э. Гидденса, где он обосновывает свою точку зрения, что школы действуют как полноценные агенты социализации, так как наряду с формальным набором учебных дисциплин существует то, что некоторые социологи называют скрытой программой, определяющей специфические условия обучения [Гидденс 2005]. От детей априори ожидается, что они будут тихо заниматься в классе, прилежно вести себя на уроках, пунктуально выполнять задания и соблюдать правила школьной дисциплины. Они вынуждены принимать требования учителей и реа-

гировать на них, исходя из своей позиции ученика. Реакции учителей также воздействуют на то, что ожидают дети от самих себя. Весь этот комплекс взаимовлияний впоследствии оказывается тесно связанным с особенностями развития личности, а также выбором профессии после окончания школы.

Считается, что благодаря посещению школы дети смогут преодолеть ограничения социальной среды, из которой они происходят. Поскольку сегодня возможность обучения в школе не только открыта для всех, но даже обязательна, факт массового образования в современных обществах неразрывно связан с идеалом равенства возможностей, согласно которому люди достигают положения, соответствующего их талантам и способностям. Однако на практике образование зачастую не только не способствует преодолению неравенства, но даже усугубляет его. У современных подростков сегодня часто возникает враждебное отношение к школе, потому что задачи, которые она ставит перед ними, не имеют, с их точки зрения, никакого отношения к их жизни ни в настоящем, ни в будущем. Кроме того, институт школьного образования как совокупность образовательных программ и социальных влияний на личность со стороны сверстников и значимых взрослых часто способствует укоренению стереотипных мировоззрений и развитию комплексов отдельно взятого индивида.

История школьной формы в России начинается в 1834 году, когда в обиход впервые вошли гимназические и студенческие мундиры для мальчиков. Форма для девочек появилась лишь в 1896 году. Новым витком в истории школьной формы стали 1918-е годы, когда старая дореволюционная форма стала считаться буржуазным пережитком и ее отменили. Однако после войны решено было вновь вернуться к прежним наработкам. Так, в 1949 году мальчиков одели в гимнастерки, а девочек в наряды, которые полностью копировали одежду дореволюционных гимназисток: коричневые платья с черным фартуком. В 1992 году форма официально была отменена.

Однако спустя 7 лет многие школы вновь обратились к традициям ношения школьной формы, регламентировав ее внешний вид внутренним уставом учебного заведения. Сегодня школы предоставляют ученикам достаточно широкий выбор кроя и вида формы, ограничивая их, как правило, только в цветовой гамме или фактуре ткани, однако стоит отметить, что в большинстве заведений учениц начальных классов по-прежнему обязывают носить юбки или платья, а разрешение на ношение брюк распространяется лишь на учениц средней и старшей школы. Правила, предписывающие девочкам ношение платья или юбки как элемента школьной формы, — один из наиболее очевидных способов, которым проявляется различие полов. Однако последствия этого идут гораздо дальше внешнего вида. Одежда девочек лишает их возможности свободно садиться, участвовать в подвижных играх или просто бежать во всю прыть, ограничивая и сковывая их, а таким образом, провоцируя развитие пассивности [Гидденс 2005].

В настоящее время при всеобщем совместном обучении правила поведения школьников едины для мальчиков и девочек. В школе к ним предъявляются одинаковые требования, они имеют равные права и обязанности. Но это, разумеется, вовсе не означает, что дифференцированный подход к гендерному воспитанию мальчиков и девочек излишен.

Важно представлять себе особенности полового развития детей, считаться с некоторыми различиями в развитии личности мальчиков и девочек, особенно, учитывая, что девочки раньше и глубже начинают осознавать свою гендерную принадлежность, у них раньше формируется чувство взрослости. Те же личностные изменения у мальчиков начинаются на два-три года позднее. В школе ребенок ведет себя согласно своим представлениям о том, каким должен быть мальчик и какой должна быть девочка. Так, как правило, девочки ведут себя робко, неуверенно; они более тихие и сдержанные, исполнительные и требовательные к себе и другим. Мальчики же с первых дней пребывания в школе ведут себя свободно, без растерянности, они более шумны, предпочитают нерегламентированную деятельность [Осипов 2005]. Как пишет Я. Корчак в своей книге «Как любить ребенка», «мальчику кажется, что ему не пристало, стыдно быть спокойным, благоразумным, благовоспитанным. Мальчишка лучше порвет с товарищами, чем признается, что он не хулиган» [Корчак 2007: 49]. Благодаря тому, что девочек с детства ориентируют на межличностные отношения и способность учитывать интересы других людей, у них развивается высокая чувствительность к ожиданиям других, особенно мнению значимых людей. Последствием этого факта становится то, что девочки быстро понимают, какое поведение одобряет конкретный учитель. Стратегией поведения девочек с учителями и воспитателями часто становится тактика выжидания в первое

время с целью определить, какое поведение поощряется, а какое – порицается учителем, чтобы впоследствии вести себя сообразно полученным данным. Подобная стратегия может привести к затруднениям в определении реального уровня знаний и возможностей ученицы. Стратегия мальчиков в корне отличается от вышеописанной – они стремятся сразу же продемонстрировать все свои знания и умения, если занятия становятся мальчику не интересны, он предпочитает начать нарушать дисциплину или отвлекаться, в отличие от девочки, гораздо более терпеливой в подобных условиях [Сабунаева, Гусева 2009].

Осознание необходимости учесть гендерные различия при составлении учебной программы всегда сопровождало процесс обучения, и интуитивные попытки ее осуществления предпринимались задолго до возникновения самостоятельного термина «гендер». Наиболее ярким тому доказательством может послужить долгие годы существовавший в образовательной сфере институт раздельного по полу обучения. Попытки проследить историю его существования и трансформации в отечественном среднем образовании приводят нас к периодам, когда подобная практика была закреплена законодательно. Так, в дореволюционной России практика раздельного обучения обосновывалась особенностями женской психики, жесткими рамками гендерных ролей и стереотипом о меньших интеллектуальных способностях женщин. Однако с начала XX века в России начали появляться образовательные учреждения с совместным воспитанием и обучением. В 1908 году первые подобные школы и гимназии были открыты в Санкт-Петербурге, а с первых лет существования советской власти такая практика стала повсеместной, так как совместное обучение считалось прогрессивным как подчеркивающее равноправие и создающее базу для возникновения межполовых товарищеских отношений и успешного взаимодействия и совместного труда. Однако в 1943 году выходит постановление СНК о введении раздельного по полу обучения и, соответственно, разных моделей воспитания мальчиков и девочек, что было продиктовано новой государственной политикой довоенного и военного времени, согласно которой концепция обучения

должна была способствовать повышению демографии посредством культивации института семьи, господствующей фигурой в котором выступала мать. Новая модель подчеркивала значимость роли матери не только в качестве субъекта воспроизведения рода, но и ее воспитательную функцию, роль отца же практически нивелировалась, что подкреплялось официальным Указом Президиума Верховного Совета (июль 1944), предусматривавшим обязательную регистрацию брака, закреплявшим сложную процедуру развода и отменявшим всякие отношения между отцом и внебрачным ребенком. Подобный документ поощрял рождаемость, так как освобождал отцов от всяких обязательств по отношению к внебрачным детям, и формировал образ женщины как единственного лица, несущего ответственность за деторождение и воспитание [Потапова 2005].

Таким образом, девочек воспитывали как будущих матерей, а мальчиков – как воинов, защитников, предполагалось при этом, однако, что и те, и другие будут трудиться на благо Родины. Указанные цели находили отражение и подкрепление в существовавших на тот момент учебных планах: так, в обучении мальчиков значительное внимание уделялось физической и допризывной подготовке, а в учебном плане женских школ были такие предметы, как стенография, педагогика, рукоделие, домоводство, которые в принципе отсутствовали в мужских школах. Подобные изменения отразились на атмосфере и моральном климате школ, так как отношения мальчиков и девочек утратили товарищеский характер, эротизировались и сексуализировались, ввиду того, что представители противоположного пола могли встречаться лишь на редких вечерах и под бдительным присмотром учителей. Таким образом, в течение более чем десятилетия мальчики и девочки воспитывались как две совершенно различные группы людей, имеющие практически противоположные сущности, цели и предназначения, что способствовало закреплению в сознании общества представлений о принципиальных различиях мужского и женской психологии, поведения и жизненного пути мужчин и женщин. Оно способствовало также тому, что на уровне сознания биологическая разница закреплялась как обоснование априор-

ного неравенства возможностей в обучении и достаточное основание для последующего разделения деятельности – иллюстрацией вышесказанному может послужить, например, программа по математике в школах для девочек в 1950-х годах, значительно урезанная по сравнению с программой в аналогичных школах для мальчиков. Раздельное обучение было окончательно законодательно отменено лишь в 1954 году [Клецина 2009].

Необходимо отметить, что идеи о внедрении раздельного обучения так до сих пор и не ушли в забвение и на протяжении долгих лет имеют армии сторонников во всем мире. Так, например, в статье, появившейся в 1966 г. в широко распространяемом английском издании *“National elementary principle”*, давался обзор новой учебной программы для детей, сгруппированных по половому признаку в Уэйкфилдской начальной школе. Для мальчиков упор делался на науки, строительство и практическую деятельность; в классах для девочек акцент был сделан на шитье и ведение домашнего хозяйства. Для чтения мальчикам и девочкам также предлагались различные учебные тексты [Гидденс 2005]. А в СССР в 1990 году возобновились эксперименты по раздельному обучению посредством создания кадетских корпусов и частных женских гимназий.

Подытоживая, отметим, что нельзя забывать о том, что принципиальной разницы в общечеловеческих взглядах и стремлениях у мальчиков и девочек, в общем-то, нет. «Мальчику так же, как и девочке, хочется быть красивым, только он в этом не признается <...>, как и девочки, они страдают, жалеют, им неприятно видеть чужое горе, только они не хотят показать этого, боятся насмешек» [Корчак 2007: 367]. Но даже при совпадении этих взглядов модели поведения у мальчиков и девочек различны, и эту базовую особенность необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания, избегая, однако, скрытых проявлений половой дискриминации. Гендерное воспитание в современной школе должно – в скрытом или явном виде – смягчать, а не укреплять в сознании и мироощущении подрастающего поколения традиционные стереотипы гендерного поведения.

Все вышесказанное способствовало развитию в современной прикладной и теоретической науке такого направления, как **гендерная педагогика**, под которой сегодня понимается совокупность подходов, направленных на то, чтобы дать ребенку возможность чувствовать себя комфортно в школьном (и не только) окружении и справиться с неизбежно возникающими проблемами социализации, где одним из ключевых моментов является самоидентификация по полу. Так, согласно работам гендерных психологов, основная цель гендерной педагогики – коррекция воздействия гендерных стереотипов в пользу проявления и развития личных склонностей индивида, что представляется возможным, если исходить из конструктивистской позиции, что гендерные стереотипы как порождение общественного мнения потенциально подвластны сознательному и насильственному изменению посредством предварительного изменения общественного сознания [Штылева 2001]. Так, охарактеризовать гендерную педагогику можно как попытку учителей и школьных психологов повлиять на этапы формирования гендерной идентичности детей, выбор ими идеалов и жизненных целей, статус детей в школьном коллективе, группе сверстников в зависимости от их биологического пола с учетом физиологических особенностей.

Прямая последовательница феминистской педагогики, отрицавшей основные принципы позитивизма, гендерная педагогика также доказывает, что образование не может быть свободным от оценочных суждений, то есть нейтральным, а следовательно, подчеркивает влияние окружения – и в частности, преподавателя, – на формирование знаний у учащихся. Если обратить внимание еще на одно наследие феминистской педагогики, объясняющее высокую чувствительность этой программы, – попытку разоблачить системы предрассудков и стереотипов, базирующихся на половых различиях аналогично расовым или классовым, – то гендерную педагогику сегодня можно отнести к методам «воспитания антисексизма», то есть «позиции активного неприятия и противостояния любой дискриминации на основе гендера» [Созаев 2006: 121], а значит, можно считать ее не только методикой формирования гендерной компетентно-

сти, но и методикой формирования толерантной личностной позиции, отрицающей всякую дискриминацию [Сабунаева, Гусева 2009].

Центральная идея гендерной педагогики – идея гендерного равенства – не тождественна идее отрицания очевидных различий между полами. Это не попытка идентифицировать мужчину с женщиной, но стремление к провозглашению равного участия мужчин и женщин в жизни общества, то есть к фиксации полного равноправия между полами.

У современной гендерной педагогики недостаточно не только инструментария, но и, в первую очередь, оснований для полного уничтожения или слома существующих гендерных стереотипов, трактуемых ею как негативные. Однако предлагаемые и используемые в рамках такого подхода альтернативы включают дополнительные опции помещения детей в условия полового равенства: включение в учебный план добавочных зон самореализации, организация опыта сотрудничества мальчиков и девочек в совместной проектной или трудовой деятельности, создание и укрепление для девочек условий для повышения профессиональной, учебной и лидерской самооценки, а для мальчиков – снятие запрета на проявление эмоциональности (Штылева, Пушкарева).

Процесс гендерной социализации – это длительный период усвоения норм и правил гендерного поведения, существующих в конкретной культуре. Мужчины и женщины вырастают в дифференцированных по половому признаку психологических контекстах, что зачастую не способствует их полноценному личностному развитию и может явиться первопричиной последующей недостаточной самореализации в каких-либо значимых жизненных сферах, стереотипно не поощряемых и не выдвигаемых на первый план для представителя определенного пола (например, карьера для женщин, а семья – для мужчин) [Клецина 2009].

Социализация является двусторонним процессом, то есть среда воздействует на индивида, транслируя ему социальный опыт, и в то же время индивид реализует в своем поведении полученные стереотипы, воспроизводит их на практике [Андреева 2003].

И.С. Клецина относит к основным механизмам социализации следующие:

- **подражание и идентификация.** Наиболее активно используемый в раннем детстве механизм – девочки стремятся быть похожими на маму, а мальчики – на папу. Примером его реализации в жизни также можно считать нахождение половой общности и далее – попытку проидентифицировать себя с каким-то киногероем, героем книги или реальным человеком;

- **внушение и убеждения.** Данные механизмы часто используются родителями как способы воздействия и давления на эмоциональную и поведенческую сферы самовыражения ребенка. Гендерно-типичные модели поведения часто навязываются ребенку родителями, воспитателями или учителями без апелляции к элементарной логике: «Будь аккуратной, ты же девочка» – данный довод является ярким примером внушения, поскольку не несет в себе никакого

логического довода, почему девочка должна быть аккуратной, а мальчик нет. Также достаточно активно используется механизм убеждения, подразумевающий отсутствующую в первом примере апелляцию к логике: «Помоги маме, ты должна учиться готовить, чтобы быть хорошей хозяйкой, когда у тебя будет своя семья». В этом случае данность преподносится как априорный факт, девочку убеждают, используя логические доводы, в том, что именно женщина должна вести хозяйство, а в таком случае она должна учиться быть настоящей женщиной;

- **конформность**. Подстраивание индивида под принятые обществом нормы. В качестве примера в работе И.С. Клециной приводятся ношение короткой стрижки мужчинами, выполнение домашней работы женщинами. Так как общество само активно выполняет функцию контролера за исполнением общепринятых гендерных ролей, уклоняющийся от них автоматически попадает в эпицентр общественного осуждения и оказывается внутри ролевого конфликта [Клецина 2009].

Уже в дошкольном возрасте происходит накопление ребенком знаний о физиологических особенностях мужчин и женщин, о различиях в их поведении, об их взаимоотношениях, о типично мужской или типично женской ролях. В это время у ребенка формируется чувство половой принадлежности, и начинают проявляться характерные формы поведения.

Отметим, однако, что фактически процесс гендерной социализации начинается еще до рождения ребенка, когда родители покупают мальчикам одежду, пеленки, коляску голубого цвета, а девочке – розового. А с первых же дней появления ребенка на свет родители, и особенно мать, чаще всего сами того не осознавая, по-разному обращаются с сыном или дочерью, используя отличающиеся жесты и мимику. Не у всех родителей это проявляется достаточно четко: у большей части интуиция, направленная на ребенка, вытесняется чувствами, связанными с собственным комфортом или дискомфортом. Специальные исследования показали, что родители чаще ругают мальчиков и более ласковы с

девочками, даже если детям только по 2 года. Видимо, причиной может послужить излишняя подвижность мальчиков и их выраженная поисковая активность («всюду лезут, все ломают и портят»). Таким образом, на половые различия в психике и, как следствие, в поведении детей естественной реакцией будет разное к ним отношение [Бабаева 2007].

В первые шесть месяцев матери обычно дотрагиваются до сыновей значительно чаще, чем до дочерей, зато на девочек больше смотрят и чаще с ними разговаривают [Чекалина 2006: 91]. Но через какое-то время мальчика в большинстве случаев будут стараться намеренно отучить от излишних нежностей, выражающихся в особой близости с матерью, так как ослабление этих контактов усиливает самостоятельность ребенка, и именно это качество матери интуитивно стремятся развить у своих сыновей.

С возрастом различия в отношении к мальчикам и девочкам со стороны взрослых значительно увеличиваются. Исследования М. Энгл [Engle 1980] показали, что отцы не только сами по себе строже в разговорах с детьми, чем матери, но они более строги и тверды в общении с сыновьями, чем с дочерьми. Сравнительно рано возникают различия в предметном окружении мальчиков и девочек: у них не только разная одежда, но и разные игрушки. Взрослые своим отношением направляют занятия и игры мальчиков и девочек – скажем, мальчик, играющий в куклы, как правило, вызывает насмешливые замечания окружающих. Взрослые поощряют стереотипы поведения, принятые для данного пола, – так, мальчика стыдят за плаксивость, а девочку порицают за озорство.

Вслед за Дж. Коатс можно утверждать, что усвоение гендерных ролей происходит у детей при активной помощи взрослых, которые, находясь во власти собственных стереотипов, строят общение с детьми разными способами в зависимости от пола ребенка [Коатс 2005: 187-188].

Типичные социальные воздействия сегодня формируют у девочек жизненную установку, согласно которой она должна жить для мужа и детей, жертвуя ради их блага собственными интересами, как показывают многие совре-

менные исследования (Берн, Клецина, Осетрова, Хегай). Девочкам с самого раннего возраста внушают, что они должны непременно выйти замуж, продолжить род, вести хозяйство, и редко ориентируют их на профессиональную самореализацию и построение собственной карьеры. При этом одним из способов манипуляции является механизм запугивания – «Будешь неряхой, никто замуж не возьмет», «Не будешь вкусно готовить, муж уйдет» и т. д. [Клецина 2009]. В итоге, психологически не готовые к конкуренции и испытывающие чувство вины за время, потраченное не на домашнюю работу [Гаврилица 1998], девочки оказываются в неравных условиях с мужчинами на рынке труда, что приводит к попаданию в финансовую зависимость или к разочарованию в самой себе и вынужденному переходу к жизни домохозяйки.

При этом стоит обратить особое внимание на отсутствие подобных описанным симметричных клишированных механизмов запугивания для мальчиков, поскольку схема их воспитания представляется совсем иной и базируется на других стереотипах. Мальчиков зачастую воспитывают в условиях стремления и умения доказывать свое превосходство, отказе от «женских слабостей», требовании максимально скрывать свои эмоциональные проявления (Берн, Клецина, Осетрова, Хегай). Иначе говоря, воспользовавшись термином, введенным Ш.Берном, мальчиков воспитывают в норме «антиженственности», которая может расцениваться практически как синоним выражения «настоящий мужчина». Мальчики нередко оказываются совершенно беспомощны в быту и самообслуживании, а также оказываются безответственными по отношению к тем, кто находится рядом с ними, но зато с самого раннего детства они учатся ставить превыше всего свой личный успех и преодолевать препятствия для достижения желаемых целей.

Результаты подобного консервативного подхода к гендерному воспитанию иллюстрируют исследования Т.И. Бабаевой и Л.Э. Семеновой. В исследовании, задачей которого был анализ желаний, выраженных дошкольниками и младшими школьниками, Л.Э. Семенова пришла к выводу, что девочки значи-

тельно чаще мальчиков формулируют общественно значимые желания («чтобы не было войны и никого не убивали», «чтобы стареньким хватало на лекарства», «чтобы город был чистый и красивый», «чтобы люди помогали друг другу»). Подобное явление может быть объяснено тем, что с самого раннего возраста в девочках, в отличие от мальчиков, намеренно воспитывают умение и готовность думать и заботиться не столько о себе, сколько о благополучии окружающих. При этом, однако, в силу сложившихся вековых традиций, именно мальчики, будучи взрослыми, становятся центральными субъектами почти всех сфер публичной жизнедеятельности, включая политику, нередко отражая в своих профессиональных действиях лишь те умения, на которые их ориентировали в детстве – а именно, достижение, в первую очередь, личного или частного благополучия [Семенова 2006].

Эксперимент Т.И. Бабаевой, направленный на изучение лексики, используемой детьми разных полов, также обнаружил значимые различия: мальчики, обобщая негативные ассоциации, отражают криминальные проявления в обществе (*война, зло, преступники, бандиты, стрелять, убить, жечь, грабить, воры, кровь*) или же называют героев мультфильмов и фильмов ужасов, а позитивные ассоциации связывают с пищевой мотивацией, с продуктами питания. У девочек сохраняется более красочный, более многообразный мир позитивных ассоциаций. Отрицательными являлись герои сказок: *Баба-Яга, Кощей Бессмертный, дракон, чудовища, динозавры* и многие животные – *тигр, змея, волк, медведь*, а также герои мультфильмов и фильмов ужасов. Криминальные слова употреблялись и попадали в число «плохих» значительно реже, чем у мальчиков. У девочек больше «хороших» слов, прежде всего связанных с семьей (*мама, папа, бабушка, дедушка*). У них богаче и многообразнее тематика позитивных слов: мир животных, сказок, развлечений (*театр, цирк*), мир игрушек, мир природы, мир человеческих отношений.

По данным результатам можно сделать вывод, что девочки в большей степени, чем мальчики, склонны выделять позитивные явления окружающего

мира. Положительные эмоции у них выполняют стабилизирующую, развивающую, смыслообразующую функции в разных социальных условиях [Бабаева 2007].

Один из ключевых этапов в процессе гендерной идентификации ребенка суждено спровоцировать детской игрушке. «Чтобы мальчики и девочки прожили свою часть детства, пространство втайне уже подготовлено исстари узаконенными атрибутами игры. Именно эти игрушки дают своим хозяевам уроки будущего: духовная наполненность одного возраста подготавливает и определяет духовные замыслы возраста следующего» [Бабушкина 2009: 92].

Считается, что в 3–4 года ребенок осознает неизменность своего пола и улавливает разницу в поведении и одежде между мужчинами и женщинами [Ерошенко 2002]. Поэтому в своей игре с игрушками он пытается моделировать то, что делают взрослые. Детские психологи часто отмечают тот факт, что мальчик не играет в куклы не потому, что ему это не интересно, а потому, что он видит, что этого не делают его сверстники, а средства массовой информации всячески подчеркивают, что в куклы играют девочки, а в машинки – мальчики и т. д., таким образом, здесь мы снова видим в действии принцип конформности в реальной жизни.

Э. Эриксон писал, что «...детская игра есть инфантильная форма человеческой способности осваивать жизненный опыт, создавая модели ситуаций, и овладевать действительностью через эксперимент и планирование» [Эриксон 1996: 313]. По своему содержанию – это деятельность, направленная на ориентацию ребенка в системе социальных, а также и межличностных отношений. Неоспоримо значение детской игры для будущего развития и подготовки к взрослой жизни. Основной смысл игры – приобретение новых полезных навыков и реализация своих возможностей. И здесь тоже очень ярко представлен гендер – у девочек в процессе игры развивается и входит в полную силу материнский инстинкт, а у мальчиков – стремление к самоутверждению и превосходству. Нередко играя вместе, они все же проводят большую часть времени в одно-

полых группах. И хотя некоторые их игры похожи, любимые игры у них разные, и разговаривают они в этих играх совершенно по-разному.

Разные исследователи по-разному подходят к вопросу различий в играх мальчиков и девочек. Например, Джанет Ливер приходит к выводу, что игры мальчиков лучше готовят их к жизни в мире, где нужно трудиться, так как они содержат более сложные правила и роли. Но в играх девочек есть своя сложность – речевое управление межличностными отношениями. Мальчики определяют свой статус просто и прямо – по их личным умениям и достижениям, особенно в спорте; но девочки должны определить свой статус гораздо более сложным образом – с точки зрения их характера в целом [Таннен 2005].

Мальчики склонны играть на улице, в больших иерархично структурированных группах. У них есть лидеры, которые указывают другим, что и как делать. Именно отдавая приказы и заставляя других их выполнять, они добиваются высокого статуса. В играх мальчиков зачастую есть победители и проигравшие и продуманная система правил. Все их игры носят характер соревнования, и даже если это не так, мальчики часто делятся на команды, чтобы его все-таки устроить. Им особенно нравятся игры, где есть открытое соперничество, например, футбол или баскетбол. В ролевых играх, например, в игре в «больницу» или «школу», мальчики часто вступают в долгие споры о том, кому достанется наиболее высокий в игре статус – доктора, директора или учителя. Как показало исследование М. Гудвин (1980), описанное в книге Деборы Таннен «Ты просто меня не понимаешь», мальчики в игре часто употребляют прямые приказы для утверждения своего доминирующего положения и укрепления позиции лидера, они не объясняют свои требования, преподнося их не иначе как свои желания, в то время как девочки, стремясь добиться цели, не только объясняют мотивы своих желаний, но и подчеркивают, что эти мотивы направлены на общее благо [Таннен 2005].

Девочки играют в маленьких группах или парами. Центром социальной жизни девочки является лучшая подруга. Внутри группы главное – близкие от-

ношения. Игра девочек – это тоже своего рода соревнование, но в популярности. Важен не результат игры, а сам процесс вовлеченности – быть приглашенной в игру. В играх, в которые девочки чаще всего играют, например, скакалка, «классики» или «резиночка», действует принцип очередности. Во многих играх нет победителей и проигравших. Девочки, в отличие от мальчиков, как правило, не отдают приказаний, не претендуют на центральное место. Но, наблюдая за девочками при игре в «дочки-матери», Гудвин заметила, что они тоже приняли иерархичные структуры: девочки-«матери» отдавали распоряжения девочкам-«детям», которые, в свою очередь, спрашивали разрешения у своих «мам» по игре. Это исследование показывает, что девочки знают, как отдавать приказы и существовать в иерархичной структуре, просто она не столь необходима для них, как для мальчиков [Таннен 2005].

Мир игры проливает свет на отношения и мировоззрения взрослых мужчин и женщин. Во все века и эпохи мальчик начинают играть в «войну», а девочки – в «дочки-матери». Типичное разделение игрушек по гендерному принципу – на кукол и солдатиков – обосновано не только и не просто историческими корнями.

Несмотря на устойчивое выражение «играть в куклы», зачастую имеется в виду вовсе не множество, поскольку даже при большом количестве подобных друг другу кукол-игрушек, статус любимой у девочки всегда получает только одна. Солдатики – неразделимы, и мальчик едва ли когда-нибудь сможет назвать «любимого солдатика». Солдатики безымянны, а у куклы всегда есть имя. Солдатики хранятся в коробке, пенале, кармане, для куклы же требуется целый житейский угол, обустроенный по принципу настоящего жилого пространства, включающего четкий цикл дня: обычные моменты просыпания, умывания, прогулок, встреч, кормлений, укладываний спать. Редко можно увидеть девочку, которая несла бы зимой по улице куклу, предварительно не одев ее по сезону. Играя в «маму», дочка копирует родную мать, выполняет отдельные действия

из репертуара ее ролевого поведения, а кукла, соответственно, принуждена повторять ее собственное.

В настоящее время куклы, воспроизводящие образ ребенка, отходят на второй план, а лидирующее место среди игрушек для девочек занимают «Барби» и различные их вариации, изображающие взрослых женщин с параметрами общепринятого стандарта красоты. Игра с такими куклами, на наш взгляд, помогает девочкам проидентифицировать себя с взрослой, красивой и успешной женщиной. Появление «Кенов» – мужских аналогов Барби – позволяет детям строить на примере своих «взрослых» кукол собственные модели внутрисемейных гендерных отношений, поэтому игра «в Барби» является наиболее ярким отражением детского восприятия гендерных моделей поведения. Хотя необходимо отметить, что «Кены» оказались экономически некупаемым предприятием, так как по статистике на десять Барби сегодня покупают всего одного Кена – так, Кукла, даже если это современная Барби, все равно остается женского пола. Кен неотделим от Барби, он даже не ее равнозначный дружеский партнер, а скорее просто аксессуар, подаренный девочкой любимой кукле.

Мальчики в своей игровой деятельности ориентированы на разрушение, а девочки, наоборот, – на созидание. В Швеции был проведен следующий опыт: были набраны группа мальчиков и группа девочек. Им были даны одинаковые наборы конструкторов. В итоге девочки продемонстрировали отчетливое стремление строить города, а мальчики – их разрушать [Чекалина 2006].

Конкретное воплощение темы и развитие сюжетной линии предопределено жизненным опытом – то, какая будет война, или какая будет семья. Следует различать сюжет и содержание игры. *Сюжет* – моделируемая в игре схема действительности. Самые частотные игры – бытовые («дочки-матери»), производственные («в школу», «в больницу»), общественно-политические («в войну», «в партизан»). *Содержание* игры – то содержание деятельности людей, которое воспроизводится играющим ребенком [Кириллов 1999].

Центральным компонентом игры является роль, ведь именно она наделена функцией воспроизводства определенной социальной позиции и неразрывно связана с правилами и нормами, установленными обществом. И в данном случае мы имеем дело с выражением *гендерного давления*. Под гендерным давлением мы понимаем одобрение социокультурных стереотипов поведения обществом со стороны определенного пола [Ерошенко 2002]. Гендерное давление человек начинает ощущать на себе с самого момента рождения, когда он еще не в состоянии опираться на собственный опыт, и не вызывает сомнения, что данный инструмент выражения общественного мнения существенно ограничивает жизненное пространство индивида и его личностный потенциал. Поэтому мнение некоторых современных ученых заключается в том, что полное усвоение норм человеком может оказаться столь же вредным, как и полное их игнорирование, а успешная социализация сегодня – это принятие существующих образцов поведения и умение противопоставить им собственные эталоны и нормы, то есть творческое осмысление принятых правил [Белинская 2001, Волынская 2004].



**Влад SnUsNuFI ♂♂ Быстрицкий**

Дорогая челюсть зарастай быстрее!!))

День рождения: 27 октября  
 Родной город: Полтава-Москва  
 Языки: Русский  
 Родители: Наталья Быстрицкая и Андрей Педченко  
 Братья, сестры: Ростислав Бабченко, Александр Сергеев, Анна Бабченко, Самит Дунямалиев

[Показать подробную информацию](#)

204 фотографии

[все](#)



**Марина Егорова**

ОН: Плачешь?  
 ОНА: Плачу...  
 ОН: Из-за меня?  
 ОНА: Неважно...  
 ОН: Не надо слез...  
 ОНА: Почему?  
 ОН: Все равно я вновь уйду.  
 ОНА: Ну зачем?  
 ОН: Я ведь такой  
 ОНА: Ты уйдешь олять к другой?  
 ОН: Да, уйду, не плачь, малышка..  
 ОНА: Не вернешься больше?  
 ОН: Нет, глупышка..  
 ОНА: Ты играл со мной, признайся?  
 ОН: Жизнь – игра, не удивляйся

**Марина Егорова**

Пам-пам

День рождения: 20 июля 1996 г.  
 Город: Москва  
 Skype: marisha-star148884  
 Веб-сайт: <http://vkontakte.ru>

16 фотографий

[все](#)



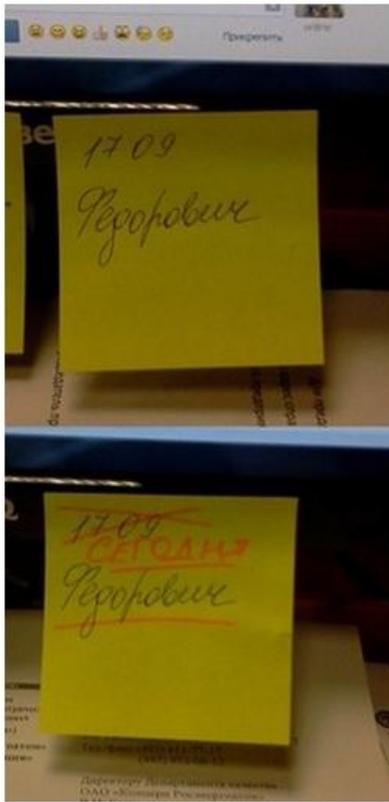
1165 записей

[к записям Марины](#)

[Добавить в друзья](#)

Подписчики Марины

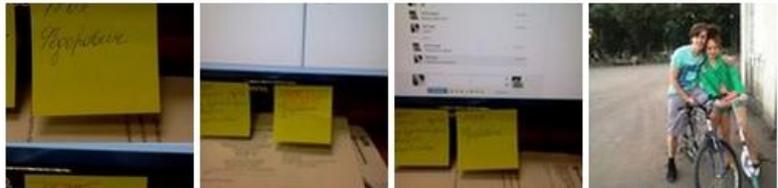
192



**Александр ... подожди-подожди ... Федорович**  
МФПУ Синергия (бывш. МФПА, ММИЭИФП) '12

День рождения: 24 ноября  
 Родной город: Moscow  
 Семейное положение: **влюблён в Катарину Романцову**  
 Мать: Татьяна Шаталина  
 Братья, сестры: Кирилл Угольников, Юлия Приз  
 Показать подробную информацию

**1028 фотографий** все



**1159 записей** ко всем записям

Написать сообщение..

**Александр Федорович** обновил фотографию на странице:

КОГДА Я ВИЖУ ТЕБЯ

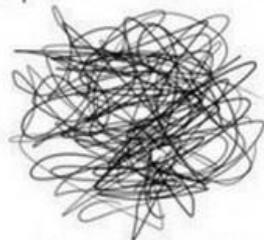
Что происходит в сердце:



Что происходит в животе:



Что происходит в голове:



**Феруза Азимкулова**

ЖМИ: показать подробную информацию (В честь моего дня рождения!!)

День рождения: 15 апреля  
 Семейное положение: в активном поиске  
 Родители: Самые Лучшие  
 Братья, сестры: Алтынай Азизбекова, Алтынай Алишеров, Гуля Шамилова, Марина Егорова  
 Показать подробную информацию

**16 фотографий** все



**27 записей**

**Феруза Азимкулова** обновила фотографию на странице:

КОГДА Я ВИЖУ ТЕБЯ

Что происходит в сердце:

