



# МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ: КОНЦЕПЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**Материалы  
для дискуссии**

Санкт-Петербург  
2006



МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ:  
КОНЦЕПЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы для дискуссии

Санкт-Петербург  
2006

ББК 76.01  
М42

*Печатается по решению  
Редакционно-издательского совета  
факультета журналистики  
С.-Петербургского государственного университета*

**Медиаобразование: концепции и перспективы:** Материалы для  
М42 дискуссии / Ред.-сост. С. Г. Корконосенко. — СПб., 2006. — 152 с.

В рамках межвузовской научно-практической конференции «СМИ в современном мире», организованной факультетом журналистики СПбГУ в апреле 2005 года, состоялась дискуссия под названием «*Журналистское образование: сумма технологий или культура творчества*». Материалы сборника отражают содержание выступлений участников обсуждения, а также позиции других специалистов, работающих в сфере педагогики журналистики и медиаобразования. На основе исследования поднимаемых проблем и опыта преподавания в публикациях ставятся вопросы о выборе концепций образования, его организации и эффективности в условиях идущих и предстоящих реформ. Ситуация в российском образовании журналистов соотносится с тенденциями, наблюдаемыми в других странах. В дальнейшем предполагается продолжить ведение подобных дискуссий и издание коллективных трудов по их результатам. Фактические сведения и цитаты даются в редакции авторов.

Для преподавателей журналистики, исследователей педагогики высшей школы, учащихся магистратуры и аспирантов.

ББК76.01

© Кафедра теории журналистики СПбГУ, 2006

## НАУЧНАЯ ПОЛЕМИКА

### ЖУРНАЛИСТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕДАГОГИ, ВЫПУСКНИКИ, РЕФОРМЫ По материалам профессиональной дискуссии

В рамках межвузовской научно-практической конференции «СМИ в современном мире», организованной факультетом журналистики СПбГУ в апреле 2005 года, прошла дискуссия под названием «Журналистское образование: сумма технологий или культура творчества». В повестку дня заседания было вынесено обсуждение нескольких проблем, обусловленных взаимовлиянием социокультурных процессов — прежде всего, изменениями российской системы образования, ее «выравниванием» по европейским образцам. Материалы подготовлены к печати студенткой магистратуры СПбГУ **В. Максимовой**.

\* \*  
\*

Темы, затронутые в ходе обсуждения, подразделились на несколько групп.

**Первая** группа включала в себя вопросы, связанные с особенностями журналистского образования в России. Кто преподает в российских вузах? Какие социокультурные функции он выполняет? На что ориентируется современный педагог: на требования Государственного образовательного стандарта или на запросы рынка? На какие дисциплины делать упор сейчас, когда в связи с присоединением к Болонскому соглашению наша страна меняет учебные планы специальностей? Ориентироваться ли и в этом на Запад или оставить свой взгляд на то, какими должны быть специалисты в области журналистики? Кто в России учит тому, как учить журналистов? Обсуждалась сама личность преподавателя, его функции и роль в современном обществе, в зависимости от понимания им своей мис-

сии — выступать в качестве инструктора или наставника.

**Второй** блок вопросов был связан с образом студента. Каков он — современный студент факультета журналистики? Каким специалистом должен стать? Какие знания и профессиональные навыки должен получить в годы студенчества? Чем различаются студенты бакалавриата и магистратуры?

И, наконец, **третий** блок вопросов был связан с реформой российской системы образования и ее переходом на европейскую модель. Что нового привнесет Болонская конвенция в программы российских вузов помимо проблемы «4+2»? Как это отразится на качестве подготовки будущего специалиста? Будут ли российские факультеты журналистики выпускать узких «техников», «ремесленников», или, как и раньше, сохранится ориентация на формирование всесторонне эрудированной личности?

В той или иной степени все выступления касались названных блоков вопросов. Дискуссия нередко выступала и за рамки заявленной тематики: например, поднимались проблемы ответственности преподавателя и студентов, места вновь вводимых курсов в профессиональной подготовке. Тем не менее, подобные отклонения от темы только подчеркивали значение и масштаб рассматриваемой проблематики. Несомненным достоинством дискуссии явилось участие в ней представителей ведущих факультетов журналистики России и других стран. То, что в зале собрались многие десятки специалистов, свидетельствует о своевременности такого разговора.

\* \*  
\*

Заседание открыл проф. **С. Г. Корконосенко** (СПбГУ), который сформулировал общую тему и затронул один из самых важных вопросов — о личности преподавателя. Выступление началось с постановки проблемы: почему в современных условиях ясно просматривается тенденция к снижению роли преподавателя в учебном процессе? Из авторитетного наставника он превращается едва ли не в инструктора. Стремление к максимальной индивидуализации учебного труда, с упованием на широкие возможности компьютерной техники, ведет к тому, что центром процесса становится учащийся.

Выступающий заметил, что традиционно в нашей стране преподаватель — скорее не источник информации, а интерпретатор, мыслитель по поводу своей дисциплины. Некоторые специалисты заявляют,

что произошел качественный поворот в методологии преподавания: если, мол, раньше целью образования было получение знаний, то сейчас они стали средством. Но в журналистском образовании знания как раз были и должны оставаться средством достижения цели — формирования свободно мыслящего человека.

Современная редакционная практика требует высокой технико-технологической подготовки специалиста. Но если считать эту задачу главной, то, по оценкам исследователей, для обучения достаточно приблизительно двух лет. Если говорить об овладении некоторым минимумом технических приемов, то на производстве этому можно выучиться за несколько недель. Но именно так иной раз формулируется кадровый заказ университетам со стороны работодателей. Хорошо, если «заказчики» журналистов прислушаются к представителям высшей школы и будут ждать от сотрудников не просто технических, «мертвых» умений и навыков, а способности формировать независимые взгляды на явления общественной жизни и выражать их в своей повседневной деятельности. Кстати сказать, и от студентов, за много лет работы в университете, не приходилось слышать, чтобы их любимыми преподавателями были те, кто всего лишь учит нажимать на кнопки аппаратуры.

В заключение выступающий призвал преподавателей журналистики говорить и действовать не в роли «инструкторов», а как ответственных деятелей высшего образования.

В продолжение дискуссии взял слово зав. кафедрой международной журналистики *СПбГУ* проф. **А. С. Пую**. Он подчеркнул, что к необходимости обсуждать методологические основы журналистского образования его подтолкнуло знакомство с книгой *С. Г. Корконосенко* «Преподаем журналистику» (СПб., 2004). С сожалением приходится констатировать, что качество российского журналистского образования падает. Закономерно возникает вопрос: кто в России учит тому, как учить будущих сотрудников редакций? Докладчик выступил с предложением открыть межвузовский центр методики преподавания журналистских дисциплин.

В основной части доклад содержал в себе обзор систем журналистской подготовки за рубежом. В западных СМИ выпускников журналистских школ в процентном отношении мало: в США — 45-50%, в Европе — 18%. Сейчас более востребованы узкие специалисты, особое внимание уделяется технологическим аспектам подготовки. На Западе для того, чтобы быть журналистом, не всегда важно иметь

профильное образование. Так, во Франции и Италии для получения удостоверения журналиста необходимо сначала поработать в редакции. В Сорбонне на факультеты журналистики принимаются люди, уже получившие образование в школе журналистики. Только после этого в течение двух лет они учатся и получают диплом бакалавра. Условия поступления очень жесткие. Набор преподаваемых дисциплин зависит от того, в каких СМИ они будут работать, поскольку на Западе очень разнятся ежедневные и воскресные издания. Ежедневные газеты — в основном информационные, воскресные — более аналитичные, и в них, в основном, работают эксперты. Например, и *Камю*, и *Сартр*, и *Бурдьё* были сотрудниками таких редакций.

Докладчик отметил, что сейчас наше общество переживает эпоху «ужасного капитализма», и поставил вопрос: как отвечать на конъюнктуру рынка и надо ли отвечать? С одной стороны, наша система образования должна сохранить университетский уровень и стандарты, с другой стороны — нельзя не учитывать требования работодателей.

Декан факультета журналистики *Воронежского гос. ун-та* проф. **В. В. Тулупов**, откликаясь на предыдущий доклад, высказал мнение, что современная система вполне удовлетворяет требованиям рынка. Все дело в том, что работодатели, разбираясь в бизнесе «вообще», плохо понимают специфическую сущность медиабизнеса. Поэтому они зачастую критикуют систему образования, сообщая, что им приходится «переучивать» журналистов.

Докладчик предложил изменить требования к поступающим на факультет журналистики. Он напомнил, что раньше на обучение принимались люди с трудовым стажем, причем предпочтение отдавалось абитуриентам, уже поработавшим в редакциях. Теперь принимают всех — даже без публикаций. В итоге на первом курсе учатся 17-18-летние молодые люди, в основном девочки. Они не готовы воспринимать теорию и практику профессии. На Западе, как правило, диплом не выдается без двухлетней практики после основного четырехгодичного образовательного курса. У нас же работа по специальности не является обязательной.

Далее докладчик выступил с предложением оставить формы бакалавриата и магистратуры для иностранных студентов, для российских же работодателей ориентироваться на выпуск дипломированных специалистов. Другой вариант: 4 года — бакалавриат, еще год — специалист, еще год — магистр. Не будем забывать, что Болонская

конвенция — только декларация, которая предоставляет вузам право автономии. Можно договориться о «конвертации» наших дипломов в соответствии с европейскими стандартами.

Проф. **Л. П. Громова** (*СПбГУ*) согласилась с мыслью о том, что Болонская конвенция предоставляет российским вузам достаточно свободного пространства. Мы сами создаем сложности, когда выбираем прямолинейные и однозначные версии заимствования европейских тенденций. В целом, наши вузы ориентируются на перемены, но с сохранением собственных вариантов. Этот вопрос беспокоит многие страны, в том числе, например, Германию, где в разных вузах действуют разные программы образования. Выход из сложившейся ситуации докладчик видит в простой формуле: нужно сохранить многообразие решений и не потерять то, что имеется в отечественном опыте. В контексте реформ нет ничего страшного в системе 4+2 или линейном модуле 4+1+1, если за базу принять 4 года, а не 3, как во Франции. Особенно важно не скатиться до ремесленничества. В Дании, например, есть все: и ремесленная школа, и университет. Наша страна тоже должна сохранить все уровни образования. По мнению выступающей, в настоящее время очень слабым звеном является магистратура. Набор в нее продуман и организован не лучшим образом, она малочисленна. Магистратура — это, конечно, «штучный товар», но нельзя воспитывать одного магистранта всей кафедрой. Кроме того, надо задуматься над тем, нет ли у нас избытка теоретических дисциплин.

В заключение было сказано несколько слов о личности преподавателя. Действительно, российская система образования всегда ставила на первое место его воспитательные функции. Преподаватели растят гражданина своей страны, оказывают каждодневное влияние на него. Велик тот учитель, который в своей жизни подтверждает то, чему он учит.

По ходу обсуждения *С. Г. Корконосенко* высказал сомнение по поводу того, что существует крен в сторону теории. Как ни парадоксально, иногда приходится сожалеть, что в последние годы выпущено большое количество учебной литературы. Студенты выясняют у преподавателя, по какому единственному пособию проще сдать экзамен, и читают только его. Собственно теоретическими работами они не интересуются.

Доктор филол. наук **А. П. Короченский** (*Ростов. гос. ун-т*) обратил внимание на противоречия между социальным заказом и



мнением преподавателей о том, каких специалистов готовить. Есть разные представления о СМИ. Факультеты журналистики готовят хорошие кадры. Но для кого? Прежде всего, считает докладчик, надо изучать потребителей университетской «продукции». Но при этом не становиться рабами работодателя, а представлять себе их требования. Система образования должна быть многовариантной. Сейчас она выглядит чрезмерно централизованной и регламентированной — так, затруднено поступление в магистратуру представителей других профессий. На Западе в качественную журналистику приходит много специалистов из иных областей знания. В нашей стране магистратура принимает мифический смысл. Поэтому и возникает вопрос о целесообразности системы 4+2. На реплику *В. В. Тулунова* о том, что факультеты могут принимать в магистратуру по вступительному экзамену, докладчик ответил, что программа магистратуры на это не рассчитана.

В целом же, по его наблюдениям, тенденции спроса на выпускников говорят: надо готовить специалистов, которые будут производить контент. Такова реальность формирования информационного общества, его развития в Европе. Децентрализация позволяет сохранить гуманистический характер образования и противостоять западной экспансии.

Проф. **В. А. Сидоров** (*СПбГУ*) рассказал, что в годы работы на Ленинградском радио большинство работающих журналистов составляли выпускники театрального, географического и иных факультетов, не имеющие журналистского образования. Опыт убеждал, что хорошо работает не тот, кто обладает профильным дипломом, а тот, кто хорошо думает. При этом сотрудникам прощались технические огрехи, если они умели «вытащить» проблему. Выступающий предложил озаботиться не проблемой длительности образования, а его качественным насыщением. Он считает, что технологические составляющие должны быть такими, чтобы их можно было постоянно модернизировать, ведь за техническим прогрессом угнаться невозможно, основная задача факультета — приучить думать, размышлять. В связи с этим докладчик согласился с суждением *С. Г. Корконосенко*: глубокого теоретического материала в учебный процесс вовлекается мало. Надо научить специалистов культуре мышления.

Из зала поступил вопрос: Не кажется ли Вам, что преподается то, что знает преподаватель, а не то, что нужно студентам?

Выступающий ответил так. С одной стороны, это естественно. С

другой стороны, преподаватели во многом оторваны от реальности. Но вопрос: какую практику изучать? Она может оказаться слишком изменчивой и через полгода предъявит уже другие требования. Волновать должно формирование сознания современного журналиста, а не то, что он не сумел связать два абзаца.

Взгляд социолога на поставленные проблемы предложил зав. кафедрой теории коммуникаций проф. **Д. П. Гавра** (СПбГУ). Он сформулировал свои мысли тезисно:

— не потерять и не погасить «звезду». Крайне важная функция, по мнению выступающего;

— как обучить мастерству;

— дать либеральное университетское образование (ставится вопрос о соотношении дисциплин: университет — это и ремесленное училище, и школа высшего пилотажа);

— мировоззрение. Докладчик задался вопросом: можно ли сказать, что способ мышления выпускника факультета журналистики такой же, как у выпускника философского факультета или факультета социологии? По его убеждению, пожалуй, среди гуманитариев только социологи, философы и журналисты обладают сходным мышлением.

Также было предложено несколько тезисов в поддержку обучения технологиям как важнейшей составляющей журналистского образования. В частности, был приведен пример с недавно разработанной компьютерной игрой, которая обучает журналистов методам сбора информации, а вместе с этим — журналистской этике. Резюмируя, выступающий отметил, что так называемое нажатие кнопок тоже ведет к мастерству. Он согласился с *А. П. Короченским* в том, что магистратура устроена неправильно, в России магистрант — не исследователь.

Наконец, о том, что практик и преподаватель — носители принципиально разных ментальностей. Есть практики, которые не могут прочесть больше двух часов лекций. Докладчик поставил проблему: есть ли у педагога моральное право учить, если он не имеет реального столкновения с практикой?

На просьбу из зала уточнить тезис об отсутствии морального права преподавать он ответил, что студенты постоянно задают вопрос, является ли преподаватель практикующим журналистом. Но вопрос надо ставить иначе: на какой моральный капитал опирается педагог? Моральный капитал преподавателя — это то, что он пишет книги.

Попытку обобщить услышанное в дискуссии предпринял зав. кафедрой современной периодической печати доц. **А. А. Юрков** (СПбГУ). Во-первых, факультеты журналистики выпускают специалистов, которые должны работать в разных СМИ, следовательно, подготовка должна вестись с учетом специализации. Во-вторых, о магистратуре. Среди студентов есть элита, которая умеет думать, но этого явно мало: надо уметь понимать и убеждать. Для этого служит магистратура. В ней должны учиться те, кто имеет способность к обобщениям, кто проявляет в ходе учебного процесса способность работать в СМИ и может вести исследования в русле социальной востребованности. Еще одной функцией магистратуры докладчик считает подготовку организаторов пространства. Те, кто занимается исследованиями, — это резерв преподавательских кадров. В-третьих, работодатели зачастую сами не знают, кого они хотят видеть в роли современного журналиста. В редакциях проявляется унижительное отношение к журналистам, главное — получить больше рекламы. В России нет социальных заказов на специалистов, это миф. Есть претензии отдельных заказчиков. Факультеты должны понять, чего от журналистов требует общество. Но это сложный комплекс представлений, преподаватели должны выработать его сами, а не искать готовые ответы.

Несколько иную тему предложила вниманию собравшихся доц. *МГУ им. М. В. Ломоносова* **М. И. Шостаков**. Она рассказала о новом курсе «Устные коммуникации», который читает студентам факультета журналистики уже несколько лет. По ее мнению, это необходимая сторона профессиональной квалификации выпускника. Западные коллеги давно этим занимаются. Этот курс читался рекламистам, пиарщикам, сейчас он адаптирован к журналистскому труду. Принципиальной в нем оказывается попытка показать разницу между опосредованной устной коммуникацией и непосредственной устной коммуникацией: работа с аудиторией, возможности импровизации, возможности самокоррекции, приемы активизации аудитории. Этот предмет оказался очень востребованным, в том числе на курсах переподготовки.

Возвращаясь к основной тематике обсуждения и соглашаясь с *В. В. Тулуповым* и *Д. П. Гаврой* в вопросах о модели современного журналиста, **Б. И. Дзюба** (*Вологод. гос. ун-т*) выразил точку зрения, что журналистика ныне становится профессией неопределенного содержания. Среди студентов мало кто созревает для настоящей

журналистской работы в редакции, многие уходят в смежные области занятий — рекламу, PR и др. И в связи с этим ставит вопрос: кто приходит в журналистику? Оправданно ли вообще мы тратим педагогические силы?

В конце заседания проф. *Силезского ун-та* (Польша) **М. Геруля** рассказал о специфике журналистской подготовки в его стране. В Польше есть только два университета, которые обучают журналистов с первого курса. Среди деятелей образования существует мнение, что журналистика — это только специализация. В программах обучения 40% часов отводится на обязательные дисциплины, 60% оставлены на выбор вуза. Состав выбираемых дисциплин зависит от конкретного направления кафедр в разных учебных заведениях. То есть государственный стандарт образования выглядит очень неопределенно. Есть модные дисциплины (например маркетинг), которые многие вузы включают в свои программы; таким образом, на собственно профессиональное обучение остается совсем немного времени. Остро стоит проблема преподавательских кадров. В стране насчитываются только единицы профессоров, имеющих ученую степень по журналистике, систематическая научно-исследовательская работа также ведется не везде. В последние годы внимание ученых переключилось на заказные эмпирические проекты, тогда как теоретические исследования ведутся все реже. Судя по прошедшей дискуссии, в наших странах накопились сходные проблемы журналистской науки и образования, и есть потребность в регулярном диалоге по этим темам.

\* \*  
\*

Тенденции глобализации, вызывающие в равной степени необходимые для всех стран проблемы стандартизации (чего бы то ни было — промышленного производства, медицинских услуг или образования), имеют огромные социальные последствия. С одной стороны, увеличивается потенциальная возможность для выпускников использовать полученные знания в любой из европейских стран по желанию самого журналиста. С другой — создается угроза самобытности и индивидуальности системы образования разных стран. Последнее обстоятельство разбивает общество чуть ли не на западников и славянофилов. В связи с этим огромное значение приобретает личность преподавателя, его видение модели современного специалиста, его взгляд на состав преподаваемых дисциплин и их

содержание, его понимание требований общества и социальной действительности и умение отразить это в читаемых курсах. Вероятно, здесь есть материал для продолжения дискуссии преподавателей журналистики из российских и зарубежных вузов.

*С. Г. Корконосенко, СПбГУ*

## ЛИЧНОСТНЫЙ ФАКТОР В ЖУРНАЛИСТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

### Спрос на неординарность

На выбор стратегии образования и построение методики преподавательской работы влияет сложная совокупность факторов: нормативных, организационных, материально-финансовых, технических, социальных и иных. При обилии и остроте проблем, возникающих сегодня в сфере образования, при том, что в обществе и профессиональной среде особенно оживленно обсуждается его финансовая обеспеченность, личность преподавателя становится как бы темой второго порядка. Казалось бы, конъюнктура побуждает обращаться в первую очередь к материально-вещным и организационным сторонам учебного процесса. Однако с точки зрения общественной значимости высшей школы финансирование, техническое оснащение, переход на двухуровневую систему подготовки специалистов и им подобные факторы модернизации предстают скорее как средства достижения целей, чем как стратегические ориентиры. Целевые же установки связаны со способностью выпускников новой формации придать ускоренное и прогрессивное развитие стране, культуре, современной отечественной истории. А это уже прямая проекция на личный потенциал специалистов и, следовательно, их наставников.

Размышляя на эту тему, известный общественный деятель, президент РГГУ *Ю. Афанасьев* приходит к следующим выводам: «Потребность в универсально мыслящих, творчески активных и одновременно превосходно обученных людях — глобальная. Однако постсоветская Россия живет в условиях острейшего общественно-

политического кризиса. <...> Сфера „общего блага“ и „общего дела“ у нас острее, чем в других странах, страдает от уровня подготовки тех, кто хочет вроде бы „как лучше“, но получается... „как всегда“. Так сказываются немощь и неэффективность действующего высшего специального образования: оно производит порой превосходный товар для рынков труда, но, увы, не политическую элиту необходимого качества»<sup>1</sup>.

Думается, что глубинный, сущностный запрос на неординарность распространяется не только на политику, он относится и к иным областям общественной практики, гуманитарным в первую очередь. Возможно, заявление о «немощи» образования страдает полемическим преувеличением, однако само разделение утилитарно-рыночного и социально-цивилизационного подходов к высшей школе подсказывает, в каком направлении следует прокладывать магистрالی ее совершенствования.

Исследователи и крупные организаторы образования вводят еще одно уточнение в дискуссии о стратегии его развития. Академик РАО, в недавнем прошлом — министр образования РФ Э. Днепроv выступил с серией бескомпромиссно резких статей, посвященных анализу модернизаторской активности нынешнего Минобразования. В частности, он останавливает внимание на коренных различиях в подходе к реформированию науки и школы (при всем их генетическом родстве).

«...Основные векторы науки и образования в настоящее время лежат в разных плоскостях и соответственно **требуют разнонаправленных усилий**. В науке... очевиден примат естественнонаучных, технологических, прагматических задач, вызванных необходимостью неотложного, динамичного подъема экономики и благосостояния страны. В образовании сегодня — примат гуманитарно-ценностных, духовных задач, связанных с возрождением достоинства и самосознания нации, общероссийской идентичности, формированием свободного, самостоятельно мыслящего и действующего гражданина новой демократической России, созданием нового уклада жизни школы как модели гражданского общества. Что, конечно, не снимает задач подготовки высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке труда»<sup>2</sup>.

Попытаемся конкретизировать эти идеи применительно к журналистскому образованию, которое нас в данном случае занимает более всего. Мы увидим, что самые авторитетные его представители выступают с близкими по сути утверждениями. Так рассуждает, например, декан факультета журналистики МГУ Я. Н. Засурский в статье, посвященной ни больше ни меньше как философским осно-

вам журналистского образования в наступившем столетии. Концепция, по его словам, основана на свободе личности, на ее развитии и саморазвитии, на предоставлении ей больших возможностей для получения образования, знаний, для выработки навыков и представлений о жизни и мире<sup>3</sup>.

Собственно, и в прежние десятилетия признание публики завоевывали авторы, отмеченные печатью самобытности, умеющие увидеть события с необычной стороны и обогащавшие аудиторию нестандартными решениями производственных задач. То же наблюдалось и в среде студентов факультетов журналистики. Исследователи их предпочтений называют кумиров профессиональной молодежи: в 1980-е — *А. Аграновский, В. Песков, А. Бовин, Ю. Щекочихин*, в 1990-е — *А. Невзоров, В. Листьев, А. Любимов, Т. Миткова, А. Боровик*, в 2000-е — *В. Познер, Л. Парфенов* (шоуменов мы не берем в расчет, поскольку большинство из них не имеют отношения к журналистике в ее традиционном понимании)...<sup>4</sup> За перечисленными именами стоят разные судьбы и несхожие модели деятельности, но никого из мастеров нельзя упрекнуть в заурядности натуры или эпигонстве. Теперь представим себе учебно-образовательную атмосферу, которая более всего благоприятствует формированию личностей такого порядка. Всякому непредубежденному аналитику понятно, что яркие фигуры лишь в порядке исключения могут развиваться в безликом преподавательском окружении. Спору нет, всегда найдутся примеры того, как свободомыслящие люди возрасали вопреки царящим вокруг серости и безмыслию. Классическим ответом на подобные аргументы служит ссылка на Царскосельский лицей пушкинской поры, из которого вышли не единицы, а десятки выдающихся деятелей культуры, в том числе публицистов. Они всю последующую жизнь с признательностью вспоминали тех педагогов, кто создал их, кто воспитал их пламень.

Сегодня с тревогой приходится говорить о том, что технико-технологический прогресс несет в себе угрозу ослабления личностного потенциала отечественной высшей школы. Разумеется, опасны не машины и оборудование как таковые, а организационное новаторство, основанное на абсолютизации их могущества, иначе говоря — технократическое мышление самих педагогов, методистов и органов управления образованием. Предметом разногласий становится вопрос о пределах компьютеризации учебного процесса (притом, что польза от внедрения в образование электронно-вычислительных



машин не ставится под сомнение). В вузовской практике и в дискуссиях о ней отчетливо наметились две позиции.

Одну из них занимает ректор МГУ им. М. В. Ломоносова академик РАН *В. А. Садовничий*. По его мнению, «опасность компьютеризации в области образования — как в отношении проверки знаний, так и в отношении передачи их студентам — есть, и не стоит о ней забывать. <...> Замена... общения компьютерными технологиями влечет за собой унификацию и стандартизацию, которые полезны лишь в определенной мере. Если же этой меры не будет, начнется распад научных школ и образовательная система станет выпускать „штампованных“ специалистов, справляющихся с рутинной работой, но начисто лишенных культуры творческого мышления. <...> Я полагаю, что человек может стать личностью только в окружении людей-личностей»<sup>5</sup>.

Другая позиция представлена всемирной инициативой «Партнерство в образовании» (Partners in Learning).

### *Техноэронная педагогика*

Она выдвинута корпорацией «Майкрософт», с которой российское Министерство образования и науки в 2004

году заключило соглашение о сотрудничестве. Корпорация снабжает образовательные организации технологиями и программным обеспечением, методиками, средствами создания учебных курсов, а также технической и консультационной поддержкой. Заслуживают внимания результаты анализа коренных положений идеологии, на которой строится программа. Они изложены ее авторами и сторонниками в специальном выпуске Информационного бюллетеня корпорации «Майкрософт»<sup>6</sup>. Прочитируем некоторые из них с комментариями.

«Возможности Интернета и современных технологий позволяют каждому ученику индивидуализировать свое обучение» (С. 11); «главное, что они сами открывают для себя новые факты и конструируют новые понятия, а не получают их готовыми от учителя или из учебников» (С. 14).

Эти тезисы опираются на иллюзорное представление о способности каждого ученика самостоятельно приращивать системные знания, выбирая их элементы из компьютерных сетей. По всей вероятности, вместо системы он обогатится разве что фрагментами, а именно технологическим умением решать отдельные задачи. При этом вся постановка обучения становится нерациональной: учебник и учитель

дают сжатое и емкое представление об уже известном, чтобы двигаться дальше, а самостоятельный поиск давно найденных ответов на множество вопросов делает образование экстенсивным. Кроме того, установка на индивидуализацию обучения ведет к упразднению коллективного постижения истины, взаимообогащения идеями и предложениями, взаимной критики достижений и ошибок учащихся. Понятно, что тем самым путь к решению задач становится длиннее. К тому же он закрепляется в сознании студента как единственно возможный, и, следовательно, мышление будущего специалиста догматизируется. Если иметь в виду подготовку именно журналистов, то индивидуализация противоречит еще и психологическим основам редакционного труда, который в принципе рассчитан на коллективное творчество, а не механическое соединение продукции одиночек. Всякий, кто вел занятия по профессиональным дисциплинам, на своем опыте убеждался в том, как много дает студентам открытое, сравнительное обсуждение их произведений и тем более совместная работа над учебной газетой или телепередачей.

Продолжим знакомство с идеологией программы.

«При этом преподаватели продолжают играть важную роль в создании и структурировании образовательного процесса. Правда, теперь из основного источника информации они превращаются в инструкторов... Внедрение новых технологий вносит радикальные изменения в систему образования: ранее ее центром являлся преподаватель, а теперь — учащийся» (С. 11). Учащиеся погружают в «виртуальные образовательные пространства», которые «строятся по системе „ученик — посредник — учитель“, где в качестве посредника выступают современные ИТ-средства» (С. 36).

Здесь, как представляется, допущена фундаментальная методологическая ошибка. Преподаватель, настроенный на личностное общение, не ограничивается ролью простого передатчика информации, а предстает перед своей аудиторией как мыслитель по поводу материала учебной дисциплины, по меньшей мере — как самостоятельный интерпретатор сведений, идей, логики, составляющих учебный курс. Собственно, в этом и состоит смысл общения студента с разноликим множеством наставников, каждый из которых оставляет свой след в формирующемся профессиональном менталитете.

Появление же «ИТ-посредника» сводит до минимума персональный контакт учителя и ученика. В результате не приходится вести речь о школе мастера, наследовании его приемов труда, взглядов на производственные ситуации, опыта в широком значении слова.

Между тем специалисты с полным основанием ищут линии методического соприкосновения журналистского образования с педагогическим и театральным, где фигура мастера является ключевой. Во всяком случае, в российской традиции, заслужившей мировое признание. В частности, подобно педагогике, «профессию журналиста... можно назвать профессией типа „человек — человек“». Поэтому в овладении ею полезными окажутся такие задания, которые направлены на развитие умения вести диалог: самоанализ как проверка склонности к общению, анализ природы коммуникативного акта (на примере произведений живописи, литературы, ситуаций из реальной жизни), обучение способности отстаивать свою точку зрения, чувствовать настроение аудитории, проявлять внимание, эмоциональную восприимчивость.

В то же время журналисту, как и писателю, приходится заниматься литературно-художественной деятельностью, свойственной профессиям типа «человек — художественный образ». Предлагаемая актерской школой *К. С. Станиславского* «система тренингов может быть продуктивно использована для развития органов чувств будущих журналистов»: самонаблюдение, развитие наблюдательности, переработка впечатлений (восприятие объекта, воспроизведение воспринятого, умение воссоздать увиденное). «Заслуживают особого внимания учебные упражнения, как-то: „думаю фактами“, „оцениваю факты“, „интересуюсь фактами“<sup>7</sup>. Подобные дополнения к методическому оснащению журналистской школы не предполагают технического опосредования контактов мастера и ученика, хотя как подсобные средства компьютер и видекамера были бы здесь весьма кстати.

Что еще предлагает программа «Партнерство в образовании»?

«Получение знаний... долгое время считалось главной целью образовательного процесса. Теперь получение знаний становится только средством. Иными словами, ориентация на знания, присущая отечественной школе, сменяется компетентностно-ориентированным подходом к образованию» (С. 14).

Здесь мы вновь встречаемся с логическими подстановками, на основании которых строятся ошибочные альтернативы. С одной стороны, ориентация на знания вряд ли заслуживает осуждения, ибо университет по своему происхождению нацелен на их накопление и трансляцию от поколения к поколению. В противном случае лекции и другие занятия превращаются в разновидность либо проповеди,

либо бездумной тренировки навыков. С другой стороны, получение знаний не выдвигается как самоцель ни в научно-педагогических разработках, ни в официальных документах, составляющих правовую базу российского образования. Так, в Законе РФ «Об образовании» под целью высшего профессионального образования понимается подготовка и переподготовка специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования. Получение знаний служит средством и формой достижения гуманистически сформулированной цели. Соответственно, в Законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» основными задачами высшего учебного заведения названы:

- 1) удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и (или) послевузовского профессионального образования;
- 2) развитие наук и искусств посредством научных исследований и творческой деятельности научно-педагогических работников и обучающихся, использование полученных результатов в образовательном процессе;
- 3) подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников с высшим образованием и научно-педагогических работников высшей квалификации;
- 4) формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии;
- 5) сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества;
- 6) распространение знаний среди населения, повышение его образовательного и культурного уровня.

И цель, и результаты учебно-педагогической деятельности, и организация работы вуза соотносятся главным образом с формированием специалиста, обладающего высокой культурой и способного найти себе достойное применение в обществе. Если отнести нормативные документы к служебной роли преподавателя, то станет ясно, что она должна оцениваться в категориях общественного долга и гражданско-нравственной ответственности, а не просто выполнения рутинных операций. Для журналистики, устремленной к миру социальных и культурных ценностей, такая трактовка преподавательского долга является в высшей степени насущной.

Завершая анализ инициативы корпорации «Майкрософт», нельзя не вспомнить, что она предлагается как всемирная. Унифицированные методики могут привести к нивелированию национальных образовательных систем, что, по существу, равнозначно моноцентричному управлению интеллектуальным развитием стран и народов.

Впрочем, зависимости такого свойства уже сложились. Они проявляются в засилье зарубежной (американской по преимуществу) телевизионной и кинопродукции на национальных экранах, заказах на научные исследования с помощью грантового финансирования проектов, вторжении иноязычных терминов и конструкций в языковую практику и, конечно, в повсеместном использовании программного обеспечения компьютеров, производимого все той же корпорацией «Майкрософт». В России образование до последнего времени оберегало свой суверенитет.

Между тем установка на технологизм, в противовес глубокой и разносторонней образованности, уже проникла в практику СМИ, которая громко заявляет о своих претензиях к университетскому обучению

**Многоликий  
профессионализм**

специалистов. Это противостояние ясно обнаружилось в ходе конференции «Подготовка и переподготовка кадров времен медиареформы», организованной в 2004 году на факультете журналистики МГУ Открытым комитетом по медиаполитике. Руководитель проекта «Образованное радио» *В. Сухарева* огласила выводы из своего исследования причин расхождений между спросом и предложением в области радиожурналистики. По ее оценке (цитируется по стенограмме), «проблема первичного образования в нашей стране... кроется даже не в том, что у нас плохие преподавательские кадры, которые готовят журналистов, не в том, что у нас такие плохие генеральные директора, которые не хотят брать на работу выпускников журфака. А в том, что просто базовый набор знаний и базовая специализация не соответствует современным потребностям.

Учитывая, что у нас в стране приживается американская вещательная модель... у нас полностью заимствована вся система профессий, характерных для музыкально-развлекательного радиовещания в формате американской вещательной модели. Наиболее распространенные профессии, которые востребованы в этой сфере, — это программный директор, продюсер, ди-джей, музыкальный редактор, специалист по промо, новостники, корреспонденты, дикторы и т. д.».

С оппонирующей стороны прозвучали выступления вузовских специалистов, в том числе зав. кафедрой Казанского госуниверситета *С. К. Шайхтудиновой*: «Какие знания давать преподавателям?

У нас существует конфликт между критериями профессионализма, на которое ориентируется университетское образование, и профессионализма-технологизма, который утверждается в СМИ реально. Прагматизация сознания, которая в обществе происходит очень интенсивно и которая захватывает СМИ, она-то и формирует социальный заказ на журналиста, которого можно обучить за год-два. А та филологическая традиция, которая существует с досоветских времен, — традиция подготовки журналиста, публициста, универсально образованного, эрудированного и культурного... сейчас просто не востребована нашим прагматизирующимся обществом... СМИ являются заказчиками. И говорят: нам нужны менеджеры, рыночники и т. д. Мы согласны. Но СМИ должны слышать и представителей образования. Ведь образование — это один из немногих островков, где сохраняется высокая культура. Я не говорю о том консерватизме и догматизме, которые у нас остаются. Но вот профиль профессионализма в журналистике должен формироваться в диалоге. А не в том, что вуз поворачивается лицом к СМИ, которых, кстати, сейчас можно упрекнуть во многих грехах».

Присоединяясь к последнему утверждению, мы лишь хотели бы уточнить: социальный заказ не стоит смешивать с оперативными запросами владельцев СМИ на рабочую силу, он гораздо сложнее по структуре и ориентирован на глубокую перспективу социального и профессионального прогресса. Частично мы затрагивали эту тему в начале статьи.

Однако хотелось бы уберечь и себя, и других представителей высшей школы от однозначного понимания современной практики как полного торжества прагматизма. Жизнь, естественно, всегда богаче категорических деклараций. Опасно, например, было бы ориентироваться только на заявление широко известного и успешного телеведущего, главного редактора журнала «Русский Newsweek» *Л. Парфенова*: «Я убежден, что журналистика — это не столько творчество, сколько ремесло. Главные проблемы в нашем деле всегда со сроками, с технологией...»<sup>8</sup> Это было сказано на встрече со студентами факультета журналистики СПбГУ, который некогда окончил оратор. Сомнения вызывает даже не безапелляционность высказывания, а невозможность «обсчитать» в одних лишь технологических единицах опыт и популярность самого *Парфенова*. Объективный наблюдатель согласится, что его удачные профессиональные начинания несут в себе свежесть замысла, необычность

формы и другие приметы личной одаренности. Да и поступки его, за пределами подготовки авторских произведений, демонстрируют далеко не одну лишь служебную выучку. Достаточно вспомнить нашумевшую историю с выпуском в эфир НТВ интервью с вдовой чеченского лидера *З. Яндарбиева* — вопреки запрету руководства компании. Тогда, в 2004 году, этот осознанный акт неповиновения стоил журналисту благополучной карьеры на телевидении.

Не соглашаться с однозначностью побуждает и то многоголосье, которое слышится в описании «хорошей» журналистики из уст мастеров слова. Вот, например, высказывание другого знаменитого выпускника ленинградского журфака *Ю. Поста*, правда, из старшего поколения: «Пишешь для одного-двух читателей и всегда думаешь, не испытает ли этот человек неловкость, когда прочтет твою заметку... Я читал свои заметки вслух, и те фразы, которые я проглатывал, чувствуя, что мне почему-либо неудобно их произнести, я потом выбрасывал»<sup>9</sup>. В приведенных строчках нет пафосных заявлений о высокой миссии публицистики, разговор идет о будничном, каждодневном труде. Но не ощущается и поклонения культу производственного конвейера. Шлифовка слога здесь служит достижению взаимопонимания с читателем, то есть имеет под собой скорее нравственно-этическую, чем техническую основу.

Наконец, профессионализм может пониматься и как категория из мира предпринимательства и менеджеризма. В мае 2005 года на сайте Страна.Ru появилось сообщение под интригующим заголовком: «Журналистике будут учить как бизнесу». В нем, с сокращением, говорилось:

Высшая школа журналистики, работающая в составе Государственного университета — Высшей школы экономики, начинает набор слушателей на курс «Мастер деловой и политической журналистики». От многих других программ эта отличается тем, что учить профессии в ВШЭ будут звезды отечественных масс-медиа. И не просто учить писать, но и зарабатывать этим деньги. Двухлетняя программа рассчитана на подготовку редакторов, обозревателей и журналистов качественных печатных и электронных СМИ. Современные средства массовой информации остро нуждаются в высококвалифицированных журналистах, редакторах, менеджерах.

Среди преподавателей Высшей школы журналистики — сотрудники ведущих российских СМИ. В течение первого года подготовка учащихся ведется в формате мастер-классов под руководством лидеров российской журналистики — редакторов, продюсеров и руководителей ведущих телекомпаний, газет и журналов. В структуру профессиональной подготовки входят следующие блоки: жанры и технологии современной журналистики; тематические направления современной журналистики; экономика и менеджмент СМИ; информационно-аналитическая деятельность;

медиа-анализ и медиа-планирование; информационная политика и управление информацией; основы социологии массовых коммуникаций.

Вряд ли кто-либо из преподавателей классических университетов бросит камень в инициаторов нового проекта — свобода выбора направления и модели обучения гарантирована и профессорам, и студентам. Однако нельзя и не видеть того, что перед нами другая программа, по существу своему далекая от задач подготовки «обычных» журналистов — специалистов в области создания произведений и их редакторской обработки. Поэтому было бы совершенно неуместно принимать за эталон содержание и методы преподавания, рожденные в недрах экономического учебного заведения и отражающие его специфику и возможности. Не исключено, что в дальнейшем между этими ветвями образования будет налажен полезный взаимообмен опытом и методическими материалами. Тем не менее требования к личностным характеристикам продюсера и публициста, выступающим в роли преподавателя, конечно же, различаются.

Разумеется, редакционное производство, непрерывно видоизменяясь, побуждает университеты к гибкости и предприимчивости. Но самым недалеким ответом с их стороны была бы сокрушительная модернизация всей сложившейся системы образования под влиянием сиюминутных колебаний рынка труда. Спрос на личность в журналистике имеет долговременное обоснование. Значит, и в образовании устойчиво сохраняется потребность в личности наставника. Причем одним из самых весомых доводов в поддержку этой идеи служат ожидания студентов, приступающих к освоению профессии. В отличие от многих своих старших товарищей они как раз охотно признают приоритет «человеческого» содержания журналистики. В ученическом эссе (Уральский гос. университет) можно прочесть такое признание:

«...стремясь стать Журналистом-Личностью, я никогда не смогу стать исполнителем основной функции СМИ — доносить лишь факты, оставив свое мнение при себе. В корне не согласна с такой концепцией журналистики»<sup>10</sup>.

Нельзя не заметить в этих словах искреннего удивления при встрече с механистическими трактовками профессии, которые нередко навязываются студентам с университетской кафедры и в редакционной среде, и столь же искреннего их отторжения.



- 
- <sup>1</sup> *Афанасьев Ю.* Знать, чтобы стать элитой // Новая газета. 2005. 14–16 февр.
- <sup>2</sup> *Днепров Э.* Удар, еще удар... // Россия. 2004. 11–17 ноября.
- <sup>3</sup> *Засурский Я. Н.* Медиасистемы XXI века и новая философия журналистского образования // Информационное общество. 2005. № 1. С. 21.
- <sup>4</sup> *Свитич Л. Г.* Профессия: журналист. М., 2003. С. 93.
- <sup>5</sup> *Садовничий В. А.* МГУ — это не просто учебный и научный центр, это часть нашей отечественной культуры // Информационное общество. 2005. № 1. С. 5.
- <sup>6</sup> Информационный бюллетень корпорации «Майкрософт». 2004. Вып. 26. Ноябрь. Образование, наука и развитие кадрового потенциала. Ч. 3. Роль информационных технологий в становлении российской образовательной системы нового типа.
- <sup>7</sup> *Распопова С. С.* Формирование субъекта учебной деятельности // Журналистика в 2004 году. СМИ в многополярном мире: Сб. мат-лов научно-практич. конф. Ч. II. М., 2005. С. 261 — 262.
- <sup>8</sup> Цит. по: *Павлова Г.* Леонид Парфенов: Бог в каждом из нас, и никто никому не судья // Веч. Петербург. 2005. 30 мая.
- <sup>9</sup> Юрий Рост: «В этом городе я стал журналистом» // Петербургский Союз журналистов. 2002. № 6.
- <sup>10</sup> Цит. по: *Олешко А. Ф.* Журналистика как творчество. Екатеринбург, 2002. С. 69.

*А. П. Короченский, С. В. Ушакова, Белгород. гос. ун-т*

## ПРАКТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ЖУРНАЛИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследователи и медиакритики привычно отмечают в числе болезней современной российской прессы недостаточную познавательную активность журналистов, их неумение (часто в сочетании с нежеланием) вести систематическую, профессионально грамотную работу по осмыслению социальных явлений и процессов, по целенаправлен-

**Что противопоставить «когнитивной лени» журналистов?**

ному поиску, сбору и интерпретации социально значимой информации. Тщательная информационно-аналитическая работа редакций и отдельных журналистов все чаще подменяется «дайджестированием» — это эвфемизм, прикрывающий списывание друг у друга и из вседоступных Интернет-источников.

Журналистика превращается в кривое зеркало социальной действительности, если корреспонденты не владеют в должной мере когнитивным инструментарием своей профессии (или отказываются

им пользоваться). По замечанию *А. З. Рубинова* — ветерана отечественной прессы с богатейшим опытом мастерского применения различных техник журналистского исследования социальных явлений и процессов, сегодня «на смену профессионалам пришли люди, которые имитируют журналистику»<sup>1</sup>. Вторжение в современную журналистику «игровых», имитационных подходов приводит к тому, что СМИ репрезентируют иррациональные миры, далекие от реальной жизни социума.

Вместе с тем результаты исследований общественного мнения показывают, что подавляющее большинство россиян ждет от журналистов и СМИ прежде всего актуальной достоверной информации в сочетании с анализом происходящего<sup>2</sup>. Ни один из институтов современного общества не может сравниться с журналистикой — непрерывной «летописью современности», с ее способностью попевать за жизнью, за злобой дня, не упуская при этом из поля зрения ни историческую ретроспективу, ни перспективное видение общественного развития. А потому приоритетной обязанностью журналистики является информирование, предоставление массовой аудитории актуальной, общественно значимой информации, необходимой гражданам для ориентации в социуме и практической деятельности. Но роль института журналистики не сводится к оперативному самоописанию социума. Издавна журналистика, соответствующая своему общественному предназначению, была не только и не столько полем творческого самовыражения, публичного сообщения информации и формирования общественного мнения, но и областью непрерывного «текущего», по преимуществу практического, исследования социальной действительности. Вместе с другими общественными институтами она обязана обеспечивать непрерывное самопознание социума, что не исключает и другие присущие ей социальные роли.

Прежде чем информировать, корреспондент должен основательно изучить то, о чем он намерен сообщить своей аудитории. Однако чрезвычайно важный аспект журналистики — **оперативное познание социальной действительности** в ее материальных и духовных проявлениях, реализуемое главным образом через практические формы познавательной деятельности, — сегодня недооценивается журналистской наукой и практиками. В некоторых отечественных базовых учебниках для будущих журналистов познавательная (исследовательская) функция журналистики не упоминается. Часто

встречающиеся в научной и учебной литературе формулировки «культурно-познавательная деятельность» (либо «культурно-познавательная функция») журналистов и/или СМИ относятся к распространению знаний, культуры, то есть к широко понимаемому просвещению потребителей журналистской информации — но отнюдь не к собственной познавательной деятельности журналиста. Последняя, в свою очередь, нередко сводится к «полевому» сбору информации после получения редакционного задания. В связи с повышением интереса к расследующей журналистике возникает ущербное представление о том, что инициативная, углубленная познавательная деятельность — удел расследователей, но не представителей других областей журналистики.

Наблюдаемая ныне редукция познавательной активности журналистов имеет объективные социальные и экономические причины. Но «когнитивная леность», особенно характерная для молодых представителей профессии, есть также и следствие недостаточного внимания к стимулированию и развитию у будущих журналистов практических познавательных умений и навыков в процессе обучения.

Высокая культура творческо-познавательной деятельности журналиста предусматривает не только и не столько владение универсально-логическими методами познания, роднящими журналистику с наукой: анализом, синтезом, индукцией и дедукцией, сравнением, абстрагированием и конкретизацией, моделированием, классификацией — либо отдельными прикладными методами, «позаимствованными» у социологии и статистики. Требуется еще и умение пользоваться ресурсами практического познания социального мира, присущими именно журналистике как особому виду творческо-познавательной деятельности.

Сегодня наблюдается обнадеживающий рост интереса к проблемам журналистского познания, о чем свидетельствуют труды *С. Г. Корконосенко*, *А. А. Тертычного* и других авторов. Но, на наш взгляд, современная российская журналистская наука и вузовская система подготовки журналистов в целом не уделяют должного внимания прагматической психологической составляющей этого важнейшего компонента редакционной деятельности. Смежные с журналистикой области социальной коммуникации (реклама, ПР) в последние годы вступили в этап насыщения своей практики новейшими психологическими технологиями воздействия, зачастую манипулятивными — как

в межличностном, так и в массовом общении. В итоге журналисты, незнакомые с этими технологиями, нередко становятся жертвами манипулятивных влияний со стороны рекламистов и специалистов по связям с общественностью.

На этом фоне особенно очевидна недостаточность некоторых теоретических курсов, в частности, курса «Психология журналистского творчества». Они дают мало практических знаний и навыков, необходимых для психологически грамотного общения с источниками информации, распознавания манипулятивных воздействий и адекватной реакции на них. Конечно, изучение теоретических аспектов психологии журналистского творчества улучшает понимание его механизмов (включая когнитивные). Но не добавляет будущему журналисту ни креативности (творческого воображения и способности к самостоятельному практическому творчеству в профессиональной сфере), ни прагматической умелости, определяемой степенью владения психологическими технологиями познавательной деятельности.

Очевидна необходимость ориентированного на практику спецкурса «Психология познавательной деятельности журналиста», вооружающего будущих профессионалов навыками психологически грамотного общения. Речь идет не только о психологии общения как таковой, а об обучении **технологиям** добывания информации в разнообразных коммуникационных ситуациях: главной целью общения журналиста с источниками информации является получение необходимых сведений, требующее определенной психологической культуры, владения приемами преодоления когнитивных барьеров, антистрессовыми техниками. В ходе обучения надо также формировать адекватный мотивационный базис личности журналиста, побуждающий его к активному исследованию социальной действительности.

Несмотря на прогнозы оптимистов, предрекавших сокращение бумажного документооборота вследствие всеобщей компьютеризации, поток документов, поступающих в редакции, не только не сократился, но и существенно возрос. Наряду с официальными документами в СМИ приходят многочисленные пресс-релизы различных ПР-служб, «аналитические доклады» и прочие творения различных исследовательских и лоббистских групп, промоцийные и рекламные материалы, замаскированные под «статистические сводки», «экспертные заключения» и пр. Ориентироваться же в бумажных потоках, поступающих в редакции, сложно — особенно если учесть постоянную занятость редакторов и корреспондентов.

В последнее время к входящей бумажной документации добавилась еще и электронная.

В связи с ростом объема и интенсивности входящих информационных потоков, необходимостью оценки, обработки и систематизации поступающей документированной информации будущим журналистам следует изучать экспертные методики, выработанные специалистами по документоведению. Речь идет о методах анализа входящей документации с целью выявления и оценки реальной компетенции их продуцентов, определения достоверности и действительной социально-информационной ценности их содержания. В условиях, когда в редакционной практике все более широкое распространение получает использование вторичной информации, насущным становится владение методиками изучения и оценки достоверности такой информации, репрезентативности ее источников (особенно сетевых). Немаловажным является и практическое умение создавать в редакциях электронные базы данных и архивы: в наши дни грамотная организация внутриредакционных информационных ресурсов — обязательное условие успешности познавательной деятельности журналистов.

Использование богатейших информационных возможностей Интернета рисует неведомые ранее перспективы познания. Интернет как качественно иной способ организации коммуникации в сравнении с «традиционными» СМИ, с одной стороны, открывает новые грани действительности и, с другой стороны, стимулирует выработку новых когнитивных стратегий журналистской деятельности. Необходимость организации Интернет-информации с использованием гипертекста, мультимедиа, внедрением элементов интерактивности побуждает журналиста перестраивать когнитивную активность, усваивая и вырабатывая новые семиотические коды. Овладение новыми дискурсивными практиками, возникающими под влиянием Интернета, является одновременно расширением инструментария когнитивной деятельности журналиста. Это предполагает изучение Интернет-текста как феномена в сопоставлении с традиционным текстом.

В связи с этим программа курса «Интернет-журналистика» не должна ограничиваться изучением технологических возможностей глобальной Сети, знакомством с сетевыми информационными ресурсами и основами сайтостроения, особенностями подготовки журналистских текстов для опубликования в Интернете. Не меньшее

внимание должно уделяться анализу Интернет-текстов на предмет их содержательной, структурной и эстетической организации. Формирование навыков такого анализа будет способствовать развитию новых познавательных практик в журналистской деятельности, позволяющих изучить действительность в ее интеллектуально-духовных проявлениях.

Важным условием эффективности усилий по непрерывному изучению социальной реальности является основательная **обществоведческая подготовка** журналистов. Но предусмотренный учебным планом набор общественных дисциплин не вполне соответствует современным требованиям. Так, курс политологии концентрируется на изучении основ политической теории, которая во многих отношениях так же далека от политической практики, как давний догматический курс научного коммунизма был далек от реалий «развитого социализма». Наряду с политической теорией будущие журналисты уже на университетской скамье обязаны изучать политическую практику своей страны. Включая роль таких существенных «несущих элементов» политической конструкции постсоветской России, как олигархи, региональные элиты, разнообразные группы влияния, организованная преступность. Таким образом, курс политологии должен быть дополнен новым курсом «Политическая система современной России». Иначе наши выпускники будут, как и прежде, заниматься политическим самообразованием, постигая российские общественные реалии на личном опыте, методом проб и ошибок.

Таким образом, журналистское образование нуждается в основательном пересмотре как в содержательном аспекте, так и в аспекте развития методик обучения — в направлении их модернизации и адаптации к изменяющимся социальным условиям и новым коммуникационным технологиям. Понимание ценности когнитивной составляющей в жизни современного общества, где знание является важнейшим стратегическим ресурсом, подразумевает новую модель журналистского образования. Приоритетным в этой модели должно стать формирование как мотивационно-психологических аспектов личности журналиста, так и его конкретной подготовленности к роли практического исследователя действительности. В «обществе знания» журналист с неразвитым когнитивным потенциалом не может претендовать на звание профессионала.

Привычным общим местом дискуссий о журналистском образовании давно уже стали призывы ориентировать будущих журналистов на

## *Организация и методы практической подготовки*

медийную практику, на приобретение практических знаний, навыков, определенного профессионального опыта уже на стадии обучения в университете. Вместе с тем по-прежнему остро звучат ключевые вопросы, без убедительного ответа на которые трудно ожидать радикальных сдвигов в развитии нашего образования.

На какой именно опыт следует ориентировать студентов? Что в современной журналистской действительности может быть охарактеризовано как передовой опыт, как ориентир для практически нацеленного журналистского образования, и что — как устаревшая традиция, непригодная к дальнейшей репродукции? В стране сегодня сосуществуют различные модели журналистики — от государственно-чиновной до коммерческой «желтой». Поэтому селекция и воспроизводство в журналистском образовании тех или иных вариантов практического опыта остается чрезвычайно важной дискуссионной проблемой.

Как добиться реального усиления ориентированности на практику уже сейчас, без радикальных изменений в предметном наполнении действующего учебного плана?

В каких основных направлениях следует совершенствовать учебный план по специальности «Журналистика», чтобы получать на выходе из университета не «полуфабрикат» с дипломом, а выпускника, вполне готового к исполнению своих профессиональных обязанностей и к конкуренции на рынке труда?

В настоящее время на факультетах и отделениях журналистики российских вузов практически ориентированное профессиональное обучение реализуется в следующих трех основных компонентах учебного процесса:

- учебно-ознакомительная и производственная практика;
- учебные дисциплины, нацеленные на формирование у будущих журналистов практических умений и навыков;
- педагогические технологии (формы, методы и приемы обучения), используемые в ходе преподавания других учебных дисциплин и способствующие овладению прагматикой профессии.

Учебный план по специальности «Журналистика» предусматривает большой объем учебно-ознакомительной и производственной практики, а также комплекс учебных дисциплин, нацеленных на

формирование у будущих журналистов знаний, умений и навыков прикладного характера. В частности, это такие курсы, спецкурсы и практика: «Техника и технология СМИ», «Выпуск учебной газеты (телерадиопрограммы)», вспомогательные дисциплины («Газетное дело», «Фотодело», «Компьютерный набор», «Работа в Интернете»), на старших курсах — «Журналистское мастерство» и пр.

В учебном процессе сегодня применяются разнообразные формы, методы и приемы обучения, призванные формировать практические знания и навыки, стимулировать и развивать познавательную активность и креативность как важнейшие составляющие в деятельности журналиста-профессионала. Так, к примеру, преподаватели факультета журналистики Белгородского госуниверситета используют следующие практически ориентированные образовательные технологии:

- тренинги, предусматривающие отработку методов и приемов журналистского труда на основе стандартных методик (метода наблюдения, метода интервью и т. д.);
- деловые игры на основе сценариев полевой работы на объектах — по подготовке репортажей и интервью, по анализу и выработке экспертных заключений;
- проведение учебных занятий на производственных площадках (в редакциях газет, радио, телевидения, в пресс-центрах и пресс-службах, в архивах, музеях и пр.);
- проведение учебных пресс-конференций и «круглых столов» с приглашением сторонних участников, экспертов, специалистов;
- организация аудиторных занятий с участием приглашенных профессионалов массмедиа, выступающих в качестве партнеров преподавателя;
- применение в ходе занятий новейших информационно-коммуникационных технологий, нацеленных на отработку навыков самостоятельного сбора информации в Интернете, умений создавать Интернет-сайты и журналистские веблоги (в рамках курсов «Работа в Интернете», «Интернет-журналистика»);
- выдача заданий на подготовку студентами публикаций в СМИ в качестве отчетных работ по курсу (спецкурсу), стимулирование подготовки творческих дипломных работ;
- организация самостоятельной работы студентов в созданном на факультете кабинете периодической печати в целях практического овладения навыками отбора, анализа и оценки газетной информации (на материалах региональной и общероссийской периодики).

Имеются и неиспользованные резервы повышения уровня практической профессиональной подготовленности выпускников. Чтобы достичь качественно нового уровня готовности студентов к производственной деятельности, необходимо усилить диалогичность, информационную насыщенность занятий, ориентированных на профессиональную практическую подготовку, улучшить организацию са-



мостоятельной работы студентов, расширить использование новейших информационных технологий. С этой целью предлагается:

- разработать сценарии занятий — деловых игр в режиме редакционных планерок, чтобы формировать у студентов навыки планирования и организационно-программирующей деятельности, способности к профессиональной саморефлексии;
- в целях актуализации практического опыта преподавателей и студентов расширить использование на семинарских и практических занятиях критико-аналитических разборов конкретных ситуаций и примеров из профессиональной журналистской практики;
- создать комплексы мультимедийных слайдовых презентаций, сопровождающих учебные занятия, в целях повышения познавательной активности студентов, информативности и наглядности занятий, высвобождения учебного времени для более широкого применения педагогических технологий, ориентированных на формирование практических умений и навыков студентов;
- создать мультимедийные тесты, стимулирующие самостоятельную работу и самоконтроль студентов;
- в рамках курсов иностранных языков и спецдисциплин по зарубежной (международной) журналистике разработать методики организации самостоятельной работы студентов с видеотеками, полученными через автономную систему приема передач спутникового ТВ.

Перспективным начинанием, на наш взгляд, является внедрение в учебный процесс спецкурса «Медиаобразование». Актуальность этой дисциплины подтверждена решениями ЮНЕСКО, провозгласившими медиаобразование одним из приоритетных направлений в педагогике XXI века. Спецкурс предусматривает обучение практическим навыкам анализа, критического изучения, оценивания, интерпретации разнообразных медиатекстов, идентификации источников информации с целью определения политических, социальных, коммерческих интересов создателей и распространителей медийного содержания. Спецкурс «Медиаобразование» позволит будущим журналистам лучше ориентироваться в содержательном комплексе СМИ, включающем как журналистские произведения, так и другие виды медиатекстов (рекламные и ПР-тексты, художественные, документальные, развлекательные).

---

<sup>1</sup> Журналист. 2005. № 9. С. 55.

<sup>2</sup> Недавний опрос группы РОМИР показал, что россияне хотят получать от СМИ прежде всего информацию о стране и мире (64%) и анализ этих событий (41%). См.: Ильичев Г. Свободы слова стало больше // Известия. 2005. 22 сент.

## ЦЕННОСТНОЕ ОСОЗНАНИЕ ЖУРНАЛИСТИКИ

Всякая статья, как любая история, с чего-то начинается. Где-то что-то должно случиться, тогда и ниточка потянется. Эта статья обрела свой исток совершенно случайно, но, как потом выяснится, вполне закономерно.

... Все началось с того, что в учебном курсе социологии журналистики предусмотрены не только лекции, но и практические занятия, которые — давно доказано — не менее важны, чем теоретические. Одно из них традиционно отводится под контент-анализ периодики: нужно, чтобы студенты не из одних лишь учебников и словарей знали об этом социологическом методе изучения документов. Кроме того, всегда есть надежда, что результаты анализа, как таковые, окажутся шире скромной учебной задачи и в содержательном плане будут интересными самим студентам. Отчего и на этот раз, в декабре 2005 года, они с понятной заинтересованностью самостоятельно избрали себе объект исследования.

Как всегда, что новенькое и что на слуху, то и притягательно. Студенты дружно проголосовали за собственное же предложение — журнал «**Русский Newsweek**» — и немедленно задумались: а что с него взять? Задумались о предмете. Правда, определились быстро: поскольку практически всех интересовала идейно-политическая позиция журнала в связи с его иностранным собственником, то решили разобраться в том, какой образ России создается на страницах этого издания. Договорились, что каждый возьмет себе любой номер журнала за 2005 год (выбор случайный) и сам себе составит программу его анализа (в пределах избранного номера журнала выборка сплошная). Потом сведем результаты и обсудим их. Вот с этого-то «потом» и началось последующее. Здесь завязка нашей статьи.

На подведение и обсуждение результатов анализа времени не хватило — как-то незаметно ушло на совсем другие вопросы. А студенческие работы остались у меня. Так что первым побудительным толчком к написанию статьи стало ощущение неоплаченного долга. Вторым, как и предвиделось, — желание разобраться с наиболее важными аспектами полученного в студенческой медиааналитике.

После процедуры отбраковки письменных работ учащихся (некоторые оказались бессодержательными) к дальнейшему анализу были приняты 14 текстов, в которых оказались результаты исследования 11 номеров журнала «Русский Newsweek» за 2005 год. Получилось, что некоторые номера журнала попали в поле зрения сразу двух аналитиков. Чем, понятное дело, не грех воспользоваться для оценки

объективности сделанных студентами выводов, ведь единая для всех программа исследования отсутствовала, а это, естественно, накладывает некоторый отпечаток на нашу процедуру «выводов из выводов».

Так, рассматривая № 40 журнала, *Ж. Журавлева* считает, что в нем следует выделить ироническое описание российской действительности и прошлого страны. Ирония в данном случае не только художественный прием, она характеризует идеологию издания... Недовольство современной Россией, — начинающий аналитик усиливает свою позицию, — проявляется в откровенно «несерьезном» подходе к изложению того или иного факта. Журналисты пользуются всякой возможностью, чтобы отметить нелепость ситуаций, которые мы привыкли считать нормальными и естественными. Однако картина не беспроблемна, такая позиция могла бы оттолкнуть многих читателей. Авторы не отказывают иным чиновникам в активной позиции и попытках что-либо изменить. Другое дело, что основная масса этих проб, по оценке журнала, — череда ошибок. Замечания в адрес России претендуют на объективность, поэтому авторы несколько отстраняются от описываемой ситуации. Таким образом, подводит итоги сказанному *Ж. Журавлева*, позицию журнала можно представить как критический взгляд стороннего наблюдателя.

Несколько более кратко, но примерно в тех же понятиях оценивает создаваемый на страницах того же номера журнала образ России *Ю. Бакарасова*: «В материалах содержатся критические замечания. Отрицательные упоминания России чаще встречаются в виде ироничных замечаний („Россию опустили до Нигера“, „Так дальше есть нельзя“). Крайне отрицательные суждения встречаются только в прямой речи (*Б. Березовский* в материале „Невездной“»).

Развернутую характеристику создаваемому в журнале образу по результатам обследования № 42 дает *В. Панченко*. Редакционная политика журнала, пишет она, допускает некоторую иронию в изложении материалов. Как раз ирония и является индикатором отношения журналиста к освещаемой теме. Не выходя за границы жанра, автор с помощью острого слова или, казалось бы, случайного сравнения дает нам представление о своем взгляде на проблему. Указания на негативные черты имиджа страны, на ее проблемы встречаются гораздо чаще, чем позитивные высказывания. Органы государственной власти упоминаются часто и в отрицательном контексте. Президент — как в положительном, так и в отрицательном. Можно утверждать, что на страницах журнала создается в общем-то объективный образ России.

*А. Соколовская* по тому же номеру журнала заключает, что «образ России пишется с ярко выраженной негативной и ироничной окраской».

Итак, в приведенных двух случаях заметно почти текстуальное совпадение мнений начинающих аналитиков. Однако нельзя не отметить, что еще в одном случае — по № 39 — сходство итогов анализа минимальное. Так, *М. Бережной* полагает, что в журнале «представление о России сбалансированное. Главные проблемы — чиновники, безопасность, социальная сфера. Негативное мнение о чиновниках выражается либо косвенно — автором публикации, либо прямой речью героя». В то время как *Н. Барсова* приводит свою статистику наблюдений за текстами этого номера журнала. И эта статистика сообщает несколько иное. Образ России непосредственно затрагивается в 14 публикациях из 46 (28 страниц из 72). Положительное отношение к России отмечается 22 раза, нейтральное — 29, отрицательное — 33 раза. Так что оценок ниже нуля все же больше, баланс нарушен.

На основании разобранных примеров в пределах этой работы допустимо условиться, что основные выводы медиааналитики студентов во многом объективны, а

степень доверия к заключениям в студенческих работах обозначить как удовлетворительную.

Практически в каждом представленном студентами анализе содержатся выводы о критической направленности редакционной политики журнала, отрицательной оценке российского чиновничества, сопоставлении нашей страны со странами Запада. Однозначный ответ на вопрос — как журнал представляет Россию, пишет *М. Торлопова* (анализировала № 15), вряд ли можно дать. Необходимо разграничение по темам. Резко отрицательно показаны крупные чиновники. Негативное отношение у журнала также к российским реформам и положению дел в стране вообще. Во многих материалах Россия сравнивается с другими странами, причем почти везде наша страна в проигрыше — и это у нас плохо, и то. Журнал-то русский, подмечает студентка, но в названии мелькает английское слово, отчего получается взгляд на Россию с оглядкой на Запад. Можно предположить, что прочитав журнал, увидишь Россию словно извне. Будто читаешь о ней, находясь за границей. Видно, что его главный редактор *Леонид Парфенов* никогда не отличался особой любовью к российским властям... О российском спорте и науке в журнале пишут с неким патриотизмом даже — вот наши ученые могут это, это и это. Еще положительное отношение к российскому предпринимательству. Грамотно и понятно журналисты рассказывают о том, какие существуют проекты, фирмы, компании и вообще — какое будущее у российского бизнеса. Журнал, полагает *М. Торлопова*, пытается занять нейтральную позицию.

Свой взгляд у *А. Ефимовой* (по результатам рассмотрения № 17 изучаемого издания): журнал нередко обвиняют в претенциозности, элитарности и своеобразной «пассивной оппозиции». Логично было бы предположить, продолжает студентка, что образ России будет рисоваться однобоко и преимущественно негативно. Как показал анализ, это не так. Фигура президента упоминается часто: негативно — 10 раз, позитивно — 6. Поступки и решения президента никогда не комментируются прямо, всегда оцениваются через сопоставление. Постоянной критике подвергаются члены правительства, сотрудники чиновничьего аппарата всех уровней и рангов. Одно из основных средств создания образа России в журнале — постоянное сравнение нашей страны с Западом — Европой и США. Сравнение всегда не в нашу пользу. Видимо, имеет значение, читаем в студенческой работе, что акции издания принадлежат компании «Axel Springer»: прозападная ориентация журнала объяснима.

Изучив свой номер журнала (№ 20), *А. Саховская* на основе неплохо продуманного формализованного анализа сделала очень любопытное заключение, в котором содержится, быть может, квинтэссенция того, что обнаружили студенты. Поэтому отрывок из ее работы процитируем более широко.

В журнале, пишет студентка, подчеркиваются жесткая вертикаль власти, непрекращаемый авторитет центра, доминирование государства в правовом и медиaprостранстве. Личность президента России подается либо в ироническом ключе (причем это контекстуальная ирония, очень тонкая и на первый взгляд даже не слишком заметная), либо подчеркнута нейтрально, когда акцентируется его некоторая отстраненность от происходящего в стране. Сравнения России и Европы, России и США — не в пользу нашей страны. Сравнения основаны на статистике, мнениях экспертов, социологических и иных исследованиях — это серьезная попытка дать объективную картину происходящего. Общий вывод, заключает студентка, состоит в том, что концепцию издания можно охарактеризовать как «сдержанно-оппозиционную». Журнал — попытка взглянуть на Россию «со стороны», глазами европейца. Страна

предстает проблемной, но вполне перспективной.

Несколько иначе подводит итоги своего изучения № 32 *А. Михина*: в журнале преобладают отрицательные оценки РФ в сравнении с другими государствами. Обрисовываются как проблемы, так и достижения. Однако когда упоминаются представители власти, то в подавляющем большинстве случаев — негативно. Возможно, собственник — «Axel Springer» — напрямую не контролирует подаваемую информацию, но пригласив *Леонида Парфенова* на должность главного редактора, подразумевал определенную редакционную политику.

№ 43 журнала *А. Попова* анализировала по ряду параметров, характеризующих образ гражданина России в сферах политики, бизнеса, культуры и пр., — несколько неожиданный ракурс исследования, чтобы через социологический портрет гражданина выйти на образ России в целом. Анализ показал, что гражданина России интересуют, во-первых, общественные отношения (41 упоминание), во-вторых, политика (34) и, в-третьих, культурная жизнь (31). На четвертом месте, по степени важности, — отношения с другими нациями (21). Бизнес, как ни странно, только на пятом месте (17), а личная жизнь занимает последнее, шестое, место (13). Окончательные выводы автор предоставил читателю сделать самостоятельно.

Образ России проходит сквозь большинство материалов в журнале, фиксирует *О. Кустова* (она изучала № 47 журнала). Проводятся, подчеркивает по итогам анализа № 48 *А. Мясина*, аналогии и сравнения, часто — не в пользу России. Однако в таком результате студентка не усматривает основную цель политики редакционного коллектива. По ее мнению, цель аналогий и сравнений — создание общей картины, когда читатель получает возможность соотнести отдельные факты и события с мировым опытом.

И вот еще одно суждение, принадлежащее перу *Е. Благодатовой*. Суждение, которое представляется особенно важным уже в аспекте задуманной нами статьи. Студентка предложила свое видение обозначенной на семинарском занятии проблемы. Она полагает, что «о российском бизнесе мнение журнала в целом критическое. Правда, далеко идущие выводы не делаются. Аналогично и в отношении к российской власти. Большинство мнений на страницах журнала принадлежит не журналистам, а экспертам. Авторы стремятся к балансу суждений, некоей объективности. Что касается отношения к российскому гражданину, то у этого журнала, в отличие от «Огонька», нет ярко выраженной линии («Огонек» постоянно играет на том, что мы только вообразаем себя европейцами, когда сами варвары). Здесь стараются видеть тенденции и занимать либеральную позицию, отрицательно относятся к чертам авторитарности личности, положительно воспринимают инициативных и самостоятельных, оригинальных людей. К русским чертам характера журнал относится с легкой иронией, но в целом нейтрально — они воспринимаются как „свое, родное“, хотя и не всегда положительное. Нет ощущения взгляда иностранцев с их вечным „эти странные русские“. Пропагандируемые журналом **ценности** (выделено мною. — *В. С.*) — общелиберальные, авторы не стремятся к особенной остроте, хотя к актуальности — неизменно».

В студенческих работах рука преподавателя непроизвольно отмечала то общее, что содержалось в них. И ежели как-то формализовать наши наблюдения, то выстроится следующая картина.

В исследуемом студентами журнале ирония как художествен-

но-публицистический метод журналистики и как характеристика идеологии издания авторами анализа фиксировалась в половине случаев. Более того, политическому звучанию иронии придается большее значение — для одного из аналитиков (*А. Саховская*) она носит тонкий контекстуальный характер. Не правда ли, интересно подмечено! В каком-то плане суждения студентов совпадают с наблюдениями более опытных аналитиков, которые отмечают, что в среде журналистов нарастает тенденция использовать косвенные методы выражения своих точек зрения. Один из них — ирония, которая нередко раскрывает низкий **ценностный** потенциал объекта иронического отношения. Так ирония становится действенным орудием оценки политической жизни и формирования образа власти<sup>1</sup>.

Другое наблюдение студентов — критическая оценка авторами журнала основных политических и экономических аспектов жизни России — содержится во всех представленных работах. Из чего складываются, по мнению молодых аналитиков, негативные черты имиджа страны (2 суждения). И это еще полбеда. Более существенно, отмечают студенты, что журнал демонстрирует критический взгляд стороннего наблюдателя, взгляд на Россию с оглядкой на Запад (6 суждений). Однако есть и другие мнения. Вот *Е. Благодатова* вообще полагает, что журнал создает образ своей страны с легкой иронией, и это нормально. Потому и не считает, что под влиянием издания у кого-то может возникнуть ассоциация с взглядом иностранцев — с их вечным «эти странные русские».

Представленная студенческая аналитика ценна прежде всего тем, что позволила обнаружить нечто актуальное для журналистского образования, нечто общее, что нуждается в своем осмыслении или, хотя бы, в постановке вопроса для дальнейшего обсуждения. Вот почему можно сказать, что самая главная закономерность, среди других подмеченных студентами, к объекту изучения относится косвенно. Учащиеся определили, что за создаваемым журналистами медиаобразом России встает какая-то система ценностей. Какая именно? Вот это уже вопрос для теоретизирования.

Так или иначе к этой проблематике исследователи нынче подходят вплотную, в том числе, как и в нашем случае, разбирая формируемый в СМИ медиаобраз России. Считается, что его анализ следует проводить с учетом трех обобщенных характеристик: историко-природной, культурно-лингвистической и социально-этической. При этом справедливо утверждается, что СМИ являются творцами не

просто содержания, но и определенной ценностной системы<sup>2</sup>. В то же время сказано не совсем точно, потому что, как нам представляется, журналистский текст есть точка схождения нескольких ценностных систем, причем разного уровня. Они сходятся, а уже потом в своем журналистском синтезе дают основания для членения по предложенным характеристикам.

Возникшее теоретическое разногласие не случайно, оно возникает как следствие живого интереса специалистов к актуальной проблематике. И нам самое время разбираться в этом вопросе. К тому же подталкивает практика общения со студенчеством — образом их мысли, направлениями их анализа действительности.

Естественно будет начать с того, что в журналистском тексте как очевидное проявляется определенная система духовных ценностей. Причем проявляется опять-таки сложно, потому что одной системы ценностей придерживается автор текста (и стоящие за ним коммуникатор, редакция), и эта система доминирует, утверждается, другая (другие) система ценностей попадает в поле зрения воспринимающей текст аудитории в качестве отраженного света. Вторая система ценностей обычно проявляется в тексте в связи с рефлексией на нее автора журналистской публикации. Так что различные системы ценностей в журналистском тексте перемежаются.

Для студентов, с краткого пересказа чьих работ мы начали, образу России как образу Родины в наши дни оправданно сопутствует пара антонимов — патриотизм/космополитизм, из которой совершают свой выбор журналист и его читатели. Именно этим обстоятельством можно объяснить то пристальное внимание, которое студенты уделили иронии — особому методу создания художественно-публицистического текста. Видимо, когда ирония авторов анализируемого издания переходила какие-то границы, в принципе никем не маркируемые, что-то, или нечто, царапало души молодых исследователей. Это можно понять, если учесть, что журнал «Русский Newsweek» — пограничное издание, в котором в силу объективных причин сходятся ценности западной культуры и культуры России. Авторы журнала, сами не замечая того, способны к быстрому и многократному переходу границы в том и другом направлении. А читатель ищет свое ценностное сознание, шкала которого все еще нуждается в разработке.

В любом журналистском тексте, тем более размещаемом в аналитическом еженедельнике, непременно обозначаются системы

политических ценностей: явно та, которой придерживается автор, скрытно — которой он противостоит. В содержательном плане это традиционно стратегический вопрос политического целеполагания, определения политических приоритетов, в том числе места России на карте мира. Систему политических ценностей всегда дополняет ее неперменная спутница — система социальных ценностей, которая чаще всего не декларируется. Она утверждается. В разобранном примере из соответствующей пары антонимов — справедливость/несправедливость миропорядка — тоже выбирается необходимое, но всегда первое, которое и подается в позитивном ключе, ни в коем случае не опровергается, а выступает как само собой разумеющееся. Второе видится как «неправильная» альтернатива. В разных изданиях знаки могут меняться, это уже зависит от политического выбора его владельца. В журнале «Русский Newsweek» и социальный, и политический выбор сделан — даже беглый анализ одиннадцати номеров подтверждает это. Следовательно, в сознание аудитории внедряются определенные политические и социальные системы ценностей.

Вместе с тем авторы названного издания касаются страниц истории, называют те или иные регионы страны, ее природные ландшафты и богатства, пользуются арсеналами лингвистических средств, затрагивают эпизоды культурного прошлого и настоящего России... Каждое такое касание или выстраивает какую-то особую систему ценностей, или намекает на ее присутствие. Аналогично нельзя не упомянуть еще две ценностные системы — эстетическую и этическую. Априорно они присутствуют в любом журналистском тексте. Вопрос не в том, есть ли они, а в том, как их обнаружить и обозначить.

Наверное, рассматривая проблематику в традиционном режиме анализа, можно было бы и завершать — все основные ценностные системы названы, осталось только их конкретизировать указанием на те или иные журналистские тексты, вооружить студентов темами курсовых и дипломных работ, и — все. Далее смотреть, что же в итоге получилось. Но именно в наши дни останавливаться на этом уже нельзя: слишком много сложных завалов образовалось в последнее время вокруг **журналистского образования**. Разгрести их, то есть найти достойные ответы на вызовы времени — задача насущная, которая должна решаться в каждом теоретическом изыскании. Тем более сегодня, когда в популярном аналитическом издании оказывается возможным лихо и не очень глубоко пройти по результатам



работы одного из уважаемых факультетов журналистики России; когда одни руководители СМИ напрочь отвергают возможность работы с начинающими дипломированными журналистами, а ищут тех, кто, по их мнению, «учебой на журфаке не испорчен»; когда другие главные редакторы газет и телеканалов, не отказываясь от выпускников факультета журналистики, все же высказывают свои упреки — по их впечатлениям, молоденькие журналисты слишком амбициозны, не эрудированны должным образом, а главное, не считают работу в журналистике, как бы она временами ни складывалась, за особое счастье. Иными словами, не воспринимают журналистику как ценность, или как совершенно специфическую систему ценностей.

В наши дни уже нет возможности воссоздавать былую структуру воспитательного процесса в студенческой среде. Нет комсомола как единой для всех общественно-политической молодежной организации, отжил институт кураторов, а главное, вокруг нас совершенно новая социально-политическая и духовная атмосфера, и вопросы «Сколько стоит? Сколько заплатите?» не задаются более шепотом, напротив — открыто и громко. В помине нет и былой парадигмы «воспитания через предмет», да и не может ее быть в условиях плюрализма высшего образования. В то же время вопросы ценностного осознания журналистом своего бытия и ценностного измерения журналистики остаются. Не только остаются, а звучат с удвоенной силой.

Вот так мы, вольно или невольно, входим в многомерную проблематику **аксиологии журналистики**. При этом подразумевается, что главная задача аксиологии показать, как возможна ценность в общей структуре бытия и каково ее отношение к «фактам» реальности. Сама же ценность — это человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности. Характеризуя ценностные категории, философы утверждают, что они представляют собой предельные ориентации знаний, интересов и предпочтений различных общественных групп и личностей, выступают как основа социализации личности.

Сравнительно недавно *Г. П. Выжлецов* применительно к своему объекту изучения заметил, что ценностное учение о культуре позволяет увидеть культуру изнутри. И подчеркнул национальный приоритет аксиологии — важен менталитет. Западную аксиологию к нам не перенесешь, она всегда будет чужеродным телом. Следует искать свое ценностное сознание<sup>3</sup>. Мы тоже способны разглядеть журналистику изнутри, если сумеем воспользоваться новым для

нас научным инструментом — аксиологическим, и если при этом сумеем опереться на собственный журналистский опыт, наши богатые исторические традиции.

В этом смысле перед нами, пожелай мы в системе образования воспользоваться перспективой разработки аксиологии журналистики, стоят немалые трудности.

Во-первых, если полагать, что аксиология как учение о ценностях представляет собой теорию общезначимых принципов, определяющих направленность человеческой деятельности, мотивацию человеческих поступков, а сами ценности не имеют бытия, у них есть только значимость<sup>4</sup>, тогда предстоит разобраться в структуре принципов, которыми движима журналистика и которыми движимы сами журналисты, отделить частное, подчас случайное, от целого.

Во-вторых, предстоит определяться как с целым, так и с множеством его переменных, что, как известно, не всегда под силу самому совершенному математическому аппарату. Общественно значимые ценности — политические, социальные, эстетические, этические, исторические, лингвистические, географические и т. п. — сложно перемежаются с ценностью самой журналистики, рассматриваемой в качестве социального явления, и с ценностями «круга журналистики». Под последним понимаются те ценности, которые фиксируются в процессе пересечения журналистики с другими сферами общественной, производственной и культурной жизни — с профессиональными ценностями полиграфистов, специалистов в сфере телекоммуникаций, представителей литературного и актерского цехов, корпоративными ценностями бизнеса, политики, церкви, армии, ценностями формирования красоты и добра в душах подрастающего поколения, ценностями жизни и здоровья в медицинской корпорации. . .

В-третьих, все это особенно сложно, так как приходится учитывать динамику, несмотря на кажущуюся статичность ценностей. Последние не даны предмету от природы, они присутствуют в нем, только потому, что предмет вовлечен в сферу изменчивого общественного бытия.

*Г. П. Выжлецов* говорит об особых свойствах ценностей, которые, с его точки зрения, включают в себя не только должное, но и желаемое. Ценности объединяют людей, ценностные отношения носят внутренний, ненасильственный характер. Ценностью нельзя завладеть силой. И самое главное: **ценности логически и научно**

**доказать невозможно**<sup>5</sup>.

Может возникнуть вопрос, зачем тогда нам еще одна дисциплина, даже если с ее помощью будущий журналист сумеет более глубоко проникнуть в мир ценностей — познает и оставит в глубинах своего архива, где-то рядом с заплывшимися дипломом. Конечно, ради этого затевать не стоит. Надо идти дальше. Аксиология журналистики — не только еще одна научная и учебная дисциплина, это один из достойных каналов формирования души. Потому что ценности не даются, их нельзя зазубрить, ценности формируются в самом субъекте. К ним нельзя присоединиться, как к очередному кодексу этики журналиста, их нужно сотворить самостоятельно<sup>6</sup>. Иначе говоря, для всех нас аксиология журналистики может стать своеобразным проводником к ценностному осознанию самой журналистики.

---

<sup>1</sup> Устьянцева Е. С. Ирония как один из способов создания образа власти // Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве: Мат-лы науч.-практ. конференции, Москва, 31 янв. — 4 февр. 2006 г. М., 2006. С. 115–116.

<sup>2</sup> Бодан Е. Н. Медиаобраз России в свете бесланской трагедии // Там же. С. 132.

<sup>3</sup> Выжлецов Г. П. Аксиология культуры. СПб., 1996. С. 3–4.

<sup>4</sup> Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. М., 2001. С. 17.

<sup>5</sup> Выжлецов Г. П. Указ. соч. С. 59–61.

<sup>6</sup> Там же. С. 78–79.

*И. А. Фатеева, Челябин. гос. ун-т*

## **О СОЦИАЛЬНОМ ПАРТНЕРСТВЕ КАК ФАКТОРЕ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ЖУРНАЛИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Профессиональное образование — важнейший институт воспроизводства культурного потенциала общества, тесно связанный с рынком труда — должно быть органично встроено в систему национальных общественных институтов. Но современный этап их развития в нашей стране не имеет пока адекватных педагогических

форм: «объективным фактом стало несоответствие сложившейся в России системы высшего образования новым социально-экономическим и социально-культурным условиям, связанное с высокой инерционностью высшей школы, ее неготовностью жить и развиваться в динамично меняющейся ситуации»<sup>1</sup>.

Наиболее значительный недостаток профессионального образования, в том числе журналистского, — слабая связь с заказчиками кадров. По сути, разросшаяся до грандиозных размеров семья факультетов и отделений журналистики продолжает отрабатывать «старый заказ», сформулированный в то время, когда единственным потребителем образовательных услуг и, соответственно, плательщиком по «договорам» на подготовку медиаспециалистов было государство.

Сейчас сектор государственных СМИ сокращается, все больше выпускников идет работать в частные и другие негосударственные медиаорганизации, но работодатели в массе своей не спешат устанавливать с журфаками отношения социального партнерства: они готовы артикулировать свои требования, но не считают нужным принимать участие в финансировании образовательных учреждений. В отличие от менеджеров других предприятий, руководители средств массовой информации редко подписываются под договорами о целевой подготовке кадров. А зачем им? Абитуриенты пока демонстрируют повышенный интерес к профессии, факультеты исправно обучают и выпускают тысячи специалистов, а если они почему-либо не устраивают, то можно взять людей с улицы, благо журналистика не является лицензируемым видом деятельности.

Владельцы СМИ ведут себя совершенно естественно: не ими отечественная система журналистского образования создавалась, не их интересы для нее являются определяющими — не их забота думать о ее сохранении. Университеты же, в значительной степени ограниченные ведомственными рамками, пока не в состоянии повернуться лицом к предприятиям информационной сферы. Да и не желают они это делать, ссылаясь на «grimасы» современного медиарынка. Да, рынок уродлив, да, царящие на нем нравы и ремесленнические подходы далеки от совершенства, да, в морально-культурном отношении идеалы, выработанные системой образования, несравненно выше реалий, сформировавшихся в корпорациях современных Пастуховых и Суворовых. Но высокомерное и пренебрежительное игнорирование системой образования интересов медиаиндустрии («надо ли отвечать на конъюнктуру рынка?») лишает ее единствен-

ного реального партнера на этапе идущих и, возможно, еще предстоящих преобразований.

Что ждет нас в будущем? Вспомним, что до монополизации государством образовательных институтов и средств массовой информации в нашей стране не было журналистского образования, хотя в большинстве развитых медиадержав оно уже существовало. Ситуация на новом историческом витке словно вернулась к своему исходному состоянию — к расстановке социальных сил в России конца второго десятилетия XX века: есть медиаиндустрия, есть журналистское сообщество, есть научно-образовательные структуры, есть общественно-политические силы, заинтересованные в журналистских ресурсах, есть люди, желающие работать в медиасфере, есть государство и есть объективная необходимость отладить систему воспроизводства журналистских кадров. Ясно, что только объединенными усилиями всех заинтересованных сторон можно это сделать.

Самый главный вопрос — деньги. Сегодня они привлекаются из двух источников: из карманов студентов и из государственного бюджета. Все идет к тому, что средства из второго источника будут сокращаться. В такой ситуации государство должно озаботиться изменением «правил игры», чтобы привлечь в систему образования дополнительные ресурсы. Для этого у него есть рычаги, например налоговая система. В ряде стран расходы корпораций на профессиональное образование не подлежат налогообложению, есть налоговые льготы для предприятий, финансирующих науку. Но наша власть пока что принимает меры, направленные на то, чтобы переложить бремя финансирования исключительно на население — впрочем, таким образом, чтобы оно враз не загнулось (государственный образовательный кредит, возвратные субсидии).

Не знаю, как в других отраслях, а в сфере подготовки журналистских кадров эти меры могут оказаться, скорее, губительными для существующих образовательных структур: они еще явственнее обнаружат рассогласование рынка труда и рынка услуг, предоставляемых вузами, и остановят рост спроса на высшее журналистское образование. Престижное и демократичное сегодня, оно может стать привилегией «денежных мешков» или косвенным образом будет способствовать усилению позиции власти на рынке средств массовой информации (если по-прежнему погоду на рынке образовательных услуг будут определять государственные вузы).

А может, это и неплохо? Как минимум, это приведет к трем по-

зитивным изменениям в системе профессионального образования журналистов.

1) Владельцы и менеджеры независимых СМИ озаботятся созданием адекватной системы подготовки кадров для своих предприятий. Возможно, сначала это будут корпоративные образовательные структуры, но со временем часть из них должна интегрироваться в систему формального образования. Логично предположить, что будут созданы как раз такие формы образования, какие сегодня не представлены на нашем рынке, но зато определяют деловую конъюнктуру в подготовке журналистов за рубежом: 2-годичное (3-годичное) обучение типа начального или среднего специального образования и последипломное — на базе другого высшего образования первого уровня. По сравнению с долгосрочными базовыми программами, они дешевле и в большей степени могут быть ориентированы на потребности работодателей.

2) Дороговизна высшего журналистского образования приведет к качественным изменениям состава студентов в сторону увеличения их возраста и, возможно, дефеминизации. Поставленные перед необходимостью зарабатывать средства на учебу, молодые люди будут стараться делать это в самих СМИ, изнутри будут знакомиться с механизмом и условиями их функционирования, что устранил нынешний инфантилизм абитуриентов и устранил перекос в соотношении общеразвивающего и профессионального компонентов программ.

3) Изменение характеристик контингента студентов повысит уровень требований к качеству образовательных программ со стороны самих студентов, что создаст благоприятную для развития конкурентную среду.

Разумеется, эти подвижки произойдут не при любых обстоятельствах. Нужны объективные изменения в организации образовательной системы на макроуровне, чтобы запустить в ней позитивные процессы. Почему, например, сейчас недовольство студентов содержанием и качеством журналистских программ не ведет к их улучшению? Ведь и сегодня студенты-журналисты, в том числе «внебюджетники», совмещающие в большинстве своем работу с учебой, отлично видят, что требования работодателей существенно расходятся с тем идеальным обликом выпускника, на который работает профессорско-преподавательский персонал университета.

Иначе говоря, почему нет программируемости журналистского

образования от студента? Потому что студент у нас только формально заказчик и платательщик по договору предоставления ему образовательных услуг, а реально он только платит за них. Заказчик же должен иметь возможность определять содержание программы и контролировать качество ее реализации, а в необходимых случаях — иметь инструмент для соответствующей корректировки. Это невозможно в рамках существующей в России курсовой системы. Для этого необходим переход высшей школы на систему предметную.

В 1994 году *Ю. Г. Тамур* предсказывал возможность перехода к предметной системе «в ближайшие десять лет»<sup>2</sup>. Отпущенный им срок истек, а решительного движения в сторону нормативно-правовой организации, значительно расширяющей академические свободы студента, не произошло. Высшая школа по-прежнему функционирует в условиях системы, являющейся педагогической основой тоталитаризма. Как известно, Россия уже однажды вводила предметную систему — это было в начале XX века (правила о переходе на нее были опубликованы 12 июня 1906 года). При всех бесспорных плюсах нововведение имело один существенный недостаток: оно требовало значительного притока дополнительных ресурсов<sup>3</sup>. Поскольку у государства их нет (как и 100 лет назад), остается надеяться только на средства, привлеченные со стороны, то есть в нашем случае опять же на возможности медиаиндустрии (потому что Союзы журналистов, университеты и основная масса населения нищие, а Запад вряд ли нам поможет).

В настоящее время вектор дальнейших изменений в системе образования предсказать очень трудно. Решится ли правительство на кардинальную реформу? Будет ли реализована концепция оптимизации управления учреждениями высшей школы и науки? Будет ли введена кредитная система? Сохранится ли и в какой степени бюджетный набор? Какими будут государственные образовательные стандарты следующего поколения? Будет ли окончательно узаконен ЕГЭ как основной способ формирования контингента студентов? Введут ли ГИФО? Как далеко и в каком направлении пойдет модернизация системы общего среднего образования? На все эти вопросы ответов пока нет. Что же делать в условиях растущей неопределенности организаторам журналистского образования?

На наш взгляд, при любом развитии событий уместными будут такие усилия, которые способствуют большей открытости отраслевой педагогики для партнеров. Для этого необходимы следующие

шаги.

**Демократизировать медиаобразовательное сообщество.** Для начала, например, целесообразно снять излишние строгости ГОС по журналистике. Их немало. Так, в нашем стандарте определены самые жесткие требования к блоку ГСЭ как по количеству обязательных предметов (10 вместо 4–5 по другим специальностям), так и по трудоемкости. Именно наш ГОС включает в себя наибольшее общее количество дисциплин федерального компонента (то есть обязательных) и отличается чрезмерной детализацией в отношении многих даже малозначительных элементов структуры. Некоторые требования, введенные из самих благих побуждений, но не стыкующиеся с общесистемными положениями, выглядят беспочвенными, особенно при отсутствии реальных рычагов воздействия на вузы, не подчиняющиеся им. Мы имеем в виду, например, требование обязательного проведения при приеме на журналистские программы творческого конкурса без официального признания за данной программой статуса творческой специальности и при отсутствии гарантированного медиаобразовательного компонента в средней школе.

**Всемерно содействовать повышению педагогического и методического мастерства преподавателей журналистики.** Больше 80 лет существует в нашей стране формальное журналистское образование, и все это время не прекращаются сетования на отсутствие необходимого количества квалифицированных преподавателей. Так, в стенограмме заседания учебной части Государственного института журналистики (первого специализированного вуза в стране) от 8 октября 1929 года за протоколировано выступление *М. Гуса*, сравнивавшего уровни преподавания в институте по общеобразовательным и по специальным журналистским дисциплинам. В первом случае за педагогами «стоит и специализация их, и разработка их предмета, и богатство методики» — во втором преподаватели «педагогической работой занимаются между прочим». По мнению оратора, «ГИЖ надо ругать за одну вещь. ГИЖ существует 8 лет, в результате у него преподавателей нет». Если посмотреть состав ведущих журналистские курсы, «то 50% из них — это новые люди, а остальные работают в лучшем случае три — четыре года»<sup>4</sup>. Как это похоже на нынешнюю ситуацию в любом провинциальном вузе! За исключением самых старых, у которых противоположная проблема: кадры, подготовленные еще в советское время, уходят из жизни, а заменить их некем.



«Периодического органа для организационно-методического руководства всем учебным делом», о необходимости которого писал *М. Гус* в 1930 году<sup>5</sup>, за 75 лет так и не возникло. Сама методика преподавания журналистских дисциплин как автономная исследовательская отрасль оказалась за пределами науки о журналистике, несмотря на то, что в первом журналистском вузе она осознавалась как неотъемлемая ее часть. По крайней мере, в плане научно-исследовательского кабинета ГИЖа при его создании в 1929/30 учебном году в составе методологической секции предполагалась работа комиссии по методике преподавания журналистских дисциплин<sup>6</sup>. Разгром в 1930-е годы газетоведения как «буржуазной науки» означал и прекращение педагогических исследований в области журналистики. К сожалению, ситуацию не удалось изменить ни через 40 лет<sup>7</sup>, ни через 70<sup>8</sup>. Будем надеяться, что — если не в научном плане, то хотя бы в практическом — ее удастся улучшить стараниями созданного в 2004 году Партнерства факультетов журналистики, начавшего организовывать периодические Школы для преподавателей университетов — членов Партнерства.

**Постоянно налаживать контакты с медиаиндустрией и с журналистским сообществом.** Не лишним будет в очередной раз обратиться к истории, чтобы подчеркнуть тот знаменательный факт, что первый журналистский вуз несколько начальных лет своей истории существовал в тесной связи с предприятиями отрасли и с такой профессионально-производственной организацией, как Центральное бюро Секции работников печати, существовавшей в составе Союза работников просвещения. Почти все члены Президиума ЦБ СРП так или иначе причастны к организации института и к преподаванию в нем (один из них, *К. П. Новицкий*, был первым его ректором). Много внимания становлению журналистского образования уделял периодический орган Бюро — журнал «Журналист». О том, какую роль сыграла в становлении ГИЖа шефская помощь, представлявшаяся по профсоюзной линии редакциями газет, очень хорошо известно<sup>9</sup>.

Отдаляться от этой организации институт стал после перехода его в разряд комвузов и особенно после смены его руководства в 1925 году. Ориентация на государственные и партийные органы, на «главполит-просветительскую», а не «главпрофобровскую» линию была скорее всего предопределена самой логикой исторического процесса, но новое Правление института гордилось, что положило конец прежнему «узко-спецовскому» направлению вуза, делавшему его «рассадником

профессионального газетного образования» в противоположность комвузовскому, партийному направлению, превращавшему ГИЖ в школу подготовки партийных работников в области печати.

Чем обернулся отрыв журналистского образования от профсоюзной почвы, известно. Достаточно сравнить его судьбу с судьбой родственного ему литературного образования, в 1930-е годы сконцентрированного в Литературном институте, вопреки официальной линии на унификацию организационных и методических форм. Все советские годы он просуществовал под эгидой Союза писателей, благодаря чему организаторам литературного образования удалось сохранить его природную специфику. К организации журналистского образования Союз журналистов, даже после его воссоздания в хрущевские годы, был мало причастен. Его лицо определяли государственные чиновники. Не в этой ли беспочвенности и безродности корень бед профессиональной подготовки журналистов?

Одна из возможных форм сотрудничества журналистского и преподавательского сообществ в наше время — создание системы общественно-профессиональной аккредитации факультетов и отделений журналистики. Подобные системы, создающиеся сегодня в отдельных отраслях профессиональной подготовки (например в инженерии), призваны стать цивилизованным инструментом влияния общественности на процесс определения содержания профессионального образования и весь комплекс реализации учебными заведениями образовательных услуг. Этой цели служат процедуры аккредитации вузовских образовательных программ силами негосударственных организаций, создающихся на основе широкого социального партнерства в интересах развития того или иного вида образования.

Процедура общественно-профессиональной аккредитации должна иметь добровольный, открытый и «прозрачный» характер и основываться на методиках сравнимости и измеряемости. В отличие от официальной аттестации, направленной в основном на проверку условий организации образовательного процесса в вузе, новая процедура должна быть сосредоточена на достигнутом им результате, имея в виду прежде всего сформированные в годы учебы профессиональные умения и навыки учащихся, то есть ту компетенцию, в которой заинтересованы работодатели. Это окажется выполнимым в одном случае — если совместными усилиями представителей образовательного и медийного сообществ эта компетенция будет описана и снабжена пакетом соответствующих контрольно-измери-

тельных материалов.

Разумеется, данное направление — не единственная форма возможного сотрудничества. Уже сегодня в некоторых регионах появились интересные формы участия медиаиндустрии в деятельности местных образовательных учреждений, занимающихся подготовкой работников СМИ. Они выходят за рамки традиционного предоставления редакциями мест производственной практики и касаются всех основных сторон учебной и воспитательной работы в вузе. В дальнейшем совершенствовании и распространении этих форм мы видим залог сохранения системы отраслевой педагогики, ибо профессиональное образование не может эффективно развиваться изолированно от тех структур, для которых оно готовит рабочую силу.

---

<sup>1</sup> *Запесоцкий А.* Какого человека должна сформировать система образования? // Высш. образование в России. 2003. № 3. С. 45.

<sup>2</sup> *Татур Ю. Г.* Высшее образование в России в XX веке // Высш. образование в России. 1994. № 3. С. 145.

<sup>3</sup> *Князев Е. А.* Автономия и авторитарность (Исторический обзор реформ отечественного высшего образования). М., 1991. С. 43–47.

<sup>4</sup> ГАРФ. Ф. 5214. Оп. 1. Д. 26. Л. 64.

<sup>5</sup> *Гус М.* За газетные кадры! М; Л., 1930. С. 109.

<sup>6</sup> ГАРФ. Ф. 5214. Оп. 1. Д. 26. Л. 3.

<sup>7</sup> См. о слабой разработке методики: *Бережной А. Ф.* О некоторых итогах и проблемах развития журналистского образования и журналистской науки в университетах нашей страны (в связи с 25-летием отделения-факультета журналистики Ленинградского университета) // Журналистика: наука, образование, практика / Отв. ред. В. А. Алексеев, Е. М. Юпашевская. Л., 1971. С. 31.

<sup>8</sup> См. об отсутствии разработки педагогики журналистики как отдельного направления теории журналистики: *Корконосенко С. Г.* Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. СПб., 2004. С. 28.

<sup>9</sup> *Таловов В. П.* Журналистское образование в СССР. Л., 1990. С. 31.

*А. В. Федоров, А. А. Новикова, Таганрог. гос. педагогич. ин-т*

## КЛЮЧЕВЫЕ ТЕОРИИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Анализ теории и практики медиаобразования в разных странах [60, р. 187–190; 42, р. 7–25; 53, р. 20–31; 63, р. 89–134 и др. Здесь и далее в квадратных скобках указывается номер источника из приложенного списка, через запятую — страницы, на которые делается ссылка. — *Ред.*] приводит к мысли, что в мире нет единой теоретической концепции медиаобразования. В начале 1990-х годов российский

исследователь *А. В. Шариков* [24, с. 8–11] предпринял попытку систематизации ключевых концепций медиаобразования, однако выделил их в самом общем виде, что фактически привело к смешению семиотической, культурологической теории и теории развития критического мышления в одну, так называемую «критическую» концепцию. К тому же *А. В. Шариков* [24, с. 8] в качестве одной из ключевых концепций называл медиаграмотность, в то время как понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование» у многих педагогов и исследователей, по сути, являются синонимами, или (как один из вариантов) медиаграмотность аудитории представляется главной целью процесса медиаобразования [см. анализ результатов анкетирования экспертной группы медиапедагогов разных стран в издании ЮНЕСКО: 39]. Более развернутые и систематизированные подходы к анализу основных медиаобразовательных теорий были сделаны позже в трудах *Л. Мастермана* [53, р. 20–31; 58, р. 6–59] *Ж. Пьетта* и *Л. Жору* [63, р. 89–134], *Ж. Гонне* [42, р. 7–25].

Анализ указанных выше трудов позволяет выделить не менее десятка основных теоретических подходов в данной области.

Ее основа — «инъекционная» теория медиа. Данную теорию часто называют также протекционистской (предохранительной от вредных воздействий медиа), «теорией гражданской защиты» (то есть опять-таки защиты от медиа) или теорией «культурных ценностей» (имеется в виду, что негативному воздействию медиа противопоставляются «вечные ценности классического культурного наследия» (к примеру, искусство античности или ренессанса). Предполагается, что медиа оказывает очень сильное прямое, в основном негативное воздействие на аудиторию. К примеру, школьники «внедряют» в

### *Протекционистская теория*

Protectionist Approach,  
Inoculatory Approach,  
Inoculative Approach,  
Hypodermic Needle Approach,  
Civil Defense Approach,  
L'Approche Vaccinatoire [51;  
15 и др.]

жизнь приемы насилия, увиденные на экране. Аудитория состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста.

Сторонники данной теории обычно тщательно изучают типологию медийных воздействий, среди которых можно выделить:

- познавательные эффекты: краткосрочное, интенсивное или обширное изучение;

- эффекты отношения/мировоззрения: создание мнения; прививка/изменение/укрепление мнения;
- эмоциональные эффекты: временная реакция;
- физиологические эффекты: временная иллюзия борьбы/полета; временное сексуальное возбуждение;
- поведенческие эффекты: имитация; активация (например, активизация покупок с помощью рекламы) [64, р. 262–263].

При этом выделяются непосредственные медийные влияния:

- познавательные (медиа могут немедленно «прививать» идеи и информацию);
- мировоззренческие (медиа могут сиюминутно создавать, изменять и укреплять мнения);
- эмоциональные (медиа могут вызывать непосредственную эмоциональную реакцию);
- поведенческие (медиа могут временно заставить вас делать что-то);
- физиологические (медиа могут краткосрочно возбуждать или успокаивать) [64, р. 276].

Выделяются и долговременные медийные влияния:

- познавательные (приобретение долгосрочной информации, обобщение, открытие тайны и пр.);
- мировоззренческие (укрепление убеждений, эрозия, изменение прежних отношений);
- поведенческие (долговременные беспомощность; медийная «наркотизация», отсутствие моральных запретов);
- эмоциональные (увеличение/уменьшение эмоциональных реакций, то есть возбуждение или десенсибилизация в течение длительного периода времени);
- физиологические (увеличение толерантности к определенному содержанию медиатекста; физиологическая зависимость от медиа или определенного содержания медиатекста, «смещение» мозговой деятельности на длительный срок) [64, р. 278, 296].

Главная цель медиаобразования в рамках этой теории заключается в том, чтобы смягчить негативный эффект чрезмерного увлечения медиа (в основном по отношению к несовершеннолетней аудитории). Педагоги стремятся помочь учащимся понять разницу между реальностью и текстом путем вскрытия негативного влияния медиа (к примеру телевидения) на конкретных примерах, доступных для понимания конкретной аудитории.

Сторонники протекционистской теории медиаобразования, как правило, основное место в своих программах уделяют проблемам негативного влияния насилия и сексизма. Такой подход особенно распространен в США. Некоторые американские педагоги руковод-

ствовались этой теорией с 30-х — 40-х годов XX века, рассматривая медиа как «агента культурной деградации»: в этом обвинялись комиксы, реклама в прессе и на телевидении, «желтые» массовые издания с их навязыванием стереотипов. Однако для анализа любого, пусть даже самого примитивного медиатекста защиты от манипулятивного воздействия, вероятно, недостаточно, здесь важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических, эстетических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности.

Есть приверженцы защитной теории медиаобразования и в России. Они убеждены, что «при всех достоинствах средства массовой информации (особенно телевидение) одновременно огромный негативный фактор социальной среды. Кроме откровенной пропаганды насилия, секса, жестокости, СМИ создают наркотический эффект, уводящий детей от реальной жизни, формируют пассивное восприятие мира. Примерно такое же влияние оказывает кино, особенно дикий, неконтролируемый рынок видеофильмов» [15, с. 115]. С учетом данной позиции определяются и основные цели реализации медиаобразовательных методик: «выявлять негативные явления в СМК, противостоять расизму, сексизму, дискриминации, подавлению воли, психологическому угнетению, неравенству, несправедливости, нетолерантности, этноцентризму и ксенофобии» [15, с. 117].

В 1990-х годах «защитное» движение получило мощную поддержку со стороны образованной при ЮНЕСКО Международной палаты «Дети и насилие на экране» (The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen). Эта организация, сотрудничавшая со многими медиапедагогами мира, проводила международные научно-педагогические конференции, выпускала специальные журналы, интернетные сайты, книги [35, р. 45–202], посвященные проблеме негативного влияния медиа на детскую аудиторию, в первую очередь в плане изображения насилия.

Впрочем, большинство участников этого движения отлично понимало, что помимо борьбы против экранного насилия следует активно развивать медиаобразование школьников и молодежи, направленное на формирование критического, самостоятельного, демократического, творческого мышления. Вот почему в конце 2002 года данная организация была переименована в Международную палату ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа» (The UNESCO International Clearinghouse

on Children, Youth and Media). Так был подчеркнут переход от «защитных» целей к широкому медиаобразовательному спектру задач и действий [36, p.11].

Конечно, у протекционистской теории в ее чистом виде (то есть направленной только против вредного влияния медиа) в Европе и мире имеется немало противников (*Э. Беворт, Д. Букингэм, К. Бэзэлгэт, К. Ворсноп, Ж. Гонне, Л. Мастерман, Т. Панхоф* и др.). Они справедливо считают, что медиа — неотъемлемая и влиятельная часть нашей жизни, окружающей среды, чьи положительные стороны и возможности не только можно, но и нужно активно использовать в педагогическом процессе.

Однако, так или иначе, «защитная» теория до сих пор имеет своих сторонников, особенно в религиозных организациях. Наиболее активные деятели медиаобразования католической веры объединились во Всемирную ассоциацию SIGNIS (World Catholic Association for Communication/ L'Association catholique mondiale pour la communication: <http://www.signis.net>). В самом деле, религиозные теории медиаобразования очень близки к протекционистским. Правда, вредным воздействиям противопоставляются не абстрактные «вечные ценности», а конкретные религиозные каноны и этические нормы, зависящие от определенной теологической доктрины. Например, «католическая церковь уже в 1938 году осознала потребность в целенаправленном медиаобразовании. Папа Римский *Пий XI* написал энциклику о кинематографе и его воздействии на молодежь, убеждая церковь принять всерьез все аспекты новых медиа и ввести медиаобразование в школах» [65, p. 10].

Теоретической базой здесь является этическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних). Из этого вытекает главная цель: приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения (отвечающей, к примеру, конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии и т. д.). Педагогическая стратегия базируется на изучении этических аспектов медиа и медиатекстов [10, с. 47].

Понятно, что моральные ценности в этом случае существенно зависят от социокультурного и политического контекста. К примеру, во времена тоталитарного режима в нашей стране считалось, что «при правильной подготовке к просмотру фильма и в результате разбора его учащиеся... будут осуждать ложь, дурные поступки и, наоборот,

### **Этическая теория**

Ethic Approach,  
Moral Approach  
[16; 10 и др.]

положительно относиться ко всему тому, что соответствует требованиям высокой коммунистической морали» [16, с. 42]. Свои требования к этической теории медиаобразования, бесспорно, предъявляются, к примеру, в мусульманских или буддистских странах, что доказывает тесную связь этической и религиозных медиаобразовательных теорий.

На наш взгляд, данная теория вполне может быть синтезирована с идеологической, эстетической, религиозной, экологической, предохранительной теориями медиаобразования и теорией развития критического мышления.

С приходом эпохи постмодерна, с характерным для нее ироничным отношением как к жизни в целом, так и к любым произведениям культуры/искусства, фраза о том, что «современный учитель — защитник нравственных и эстетических ценностей» [9, с. 113], стала восприниматься как надоевшая архаика. Казалось, что теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» стихийно сформировавшихся потребностей аудитории (о ней подробнее см. ниже) выглядит наиболее «продвинутой» и актуальной. Между тем, в начале XXI века для многих педагогов и исследователей стало очевидным, что «в подростково-юношеской среде продолжает расти прагматизм, отчужденность от культуры, идеалов нравственности, красоты и созидания. Дегуманизация сознания, девальвация нравственно-эстетических ценностей, бездуховность... стали характерными чертами молодежной среды» [21, с. 5].

Обученный практическим умениями работы с медиатехникой циник и «пофигист» может, конечно, «творчески» фиксировать и с саркастической усмешкой показывать любые мерзости жизни, оправдываясь необходимой ему безграничной свободой самовыражения. Хорошо известно, что в «беспредельном» случае технически «медиаграмотные» злодеи используют медиа и в качестве подспорья для террористических актов, снимая затравленные лица заложников и жертв насилия, реальные пытки, убийства и т. п.

Вот почему этическая теория медиаобразования, опирающаяся на демократические ценности, гуманизм, этническую, национальную, расовую и религиозную толерантность, представляется сегодня весьма актуальной.

Об этом в последнее время пишут и западные исследователи. К



примеру, *М. Бэрн* и президент Ассоциации медиаобразования *Квебека Л. Розер* отмечают, что текущий политический, социальный и идеологический климат в некоторых странах приводит к возвращению к такого рода этико-протекционистской педагогике, так как учащиеся должны быть защищены от зла, аморального, безнравственного влияния медиа, «прививаться» против «вируса» искусственно созданного коммерчески заинтересованными медийными структурами имиджа потребителя [27].

И здесь, думается, можно вспомнить и подходы «нравственного кинообразования», предложенные одним из отечественных педагогов еще в 70-х годах XX века: «изображение и осуждение зла в фильме направляется на формирование у юного зрителя а) правильной оценки аморальной сущности зла; б) умения видеть его под любой маской; в) противоборствующей личной позиции по отношению к злу — как в интеллектуальной установке, так и в поведении» [5, с. 16].

Термин «критическое мышление» определяется Американской философской ассоциацией (АРА) следующим образом: «целеструемое, саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, так же как объяснением очевидных, концептуальных, методологических или контекстных соображений, на которых основано это суждение. <...> Идеальное критическое мышление человека обычно связано с любознательностью, хорошей осведомленностью, причиной доверия, непредубежденностью, гибкостью, справедливостью в оценке, честностью в столкновении с личными предубеждениями, благоразумием в суждениях, желанием пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы, тщательностью в поиске нужной информации, разумностью в выборе критериев, постоянностью в поиске результа-

### *Теория развития «критического мышления»*

Critical Thinking Approach,  
Critical Autonomy Approach,  
Critical Democratic Approach,  
Le Jugement critique, L'Esprit  
critique, Representational  
Paradigm [42; 52; 53; 57 и др.]

тов, которые являются столь же точными, как использованные первоисточники» [Cit. from: 66, p. 145].

Теоретической основой данной теории, скорее всего, можно считать теорию медиа в качестве «повестки дня», где медиа представляется «четвертой властью», которая распространяет модели

поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Отсюда вытекает ведущая цель медиаобразования: научить аудиторию анализировать и выявлять манипулятивные воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного общества [53, р. 25]. В процессе занятий с учащимися здесь изучается влияние медиа на индивидов и общество с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов, например в телерекламе), развивается критическое мышление школьников и студентов по отношению к медиатекстам.

Считается, что аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестным фактами и требующими проверки; надежность источника информации; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения и т. д. [*L. Masterman* — 53].

Позицию *Л. Мастермана* разделяет и американский медиапедагог-исследователь *Л. М. Симэли*: «Критическая медиаграмотность способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них. Чтобы расширить эту практику, я поощряю студентов и преподавателей: 1) тщательно исследовать их начальные представления о медиатекстах; 2) привлекать в критическом анализе их собственное (идеологическое) восприятие ситуации, описанной или скрытой в рассматриваемом тексте; 3) отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, действительность от мифа, объективность от предвзятости» [68, р. 111].

Являясь последовательным сторонником медиаобразовательной теории развития критического мышления аудитории, *Симэли* четко формулирует свои основные дидактические принципы: «В центре движения критической педагогики, которое я защищаю в моих методах обучения, — потребность: 1) развития понимания характера репрезентации действительности в медиатекстах; 2) обеспечения знаниями о социальных, экономических и политических контекстах,

в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3) поощрение интереса к изучению способов, которыми аудитория понимает значение сообщений... В целом этот процесс предусматривает критическую позицию студентов и преподавателей, которые могут сопротивляться откровенной расовой, классовой, гендерной предвзятости и манипуляции в воспринимаемых медиатекстах» [68, p. 148].

Бесспорно, для анализа информационных телепрограмм такого рода умения могут принести хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный иммунитет к бездоказательности, фигурам умолчания или лжи. Нельзя не признать, что вне зависимости от политического строя того или иного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств по поводу прочитанного, услышанного, увиденного.

Так, *Л. Мастерман* считает, что поскольку продукция средств массовой информации является результатом сознательной деятельности, то логично определяются, по меньшей мере, четыре области дальнейшего изучения: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [52].

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» (*popular arts paradigm*), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, *Л. Мастерман* справедливо указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение — „выбирать лучшее“. С другой стороны, оно означает „несправедливое исключение“. <...> Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения — в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, без сомнения, всегда имел широкую практику». <...> Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов массовой кинопродукции (и, в конечном счете, кино как средства массовой

информации перед телевидением), серьезной газеты — иллюстрированным изданиям, содержательных телепередач, посвященных текущим событиям, и документальных программ — телеиграм и мультфильмам. Другими словами, избирательность в этом случае выражалась в предпочтении „высокоинтеллектуальных“, серьезных вкусов учителей в области массовой информации взамен популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают ученики» [6, с. 22–23].

Думается, в этих словах дана характеристика не только одной из концепций британского медиаобразования, но и ведущей концепции медиаобразования в России. В самом деле, в течение нескольких десятилетий лидеры российской медиапедагогике — *О. А. Баранов, С. Н. Пензин, Ю. М. Рабинович, Ю. Н. Усов* и другие — разрабатывали теоретические и методические подходы, в большинстве случаев основанные на материале высокохудожественных произведений (преимущественно — игровых фильмов). Что ж, в этом нет ничего удивительного: российская педагогика всегда поощряла изучение в школе и вузе лучших образцов культуры, шедевров искусства...

Между тем *Л. Мастерман* считает, что цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки качества информации помимо всего прочего практически недостижима, так в мире не существует четких и доказательных критериев оценки медиатекстов. «Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе или в другое историческое время» [6, с. 23]. Так или иначе, нужно будет постоянно сталкиваться с вопросами: «Ценность для кого? Ценность для чего? Ценность, отвечающая каким критериям?» [53, р. 24]. Вместе с тем, *Мастерман* не призывает отказаться от рассмотрения проблемы ценности медиатекста вообще. «Мы не утверждаем, — пишет он, — что вопросы художественной ценности не должны иметь места в медиаобразовании. Но мы убеждены, что эти вопросы должны быть отодвинуты из центра педагогического внимания, чтобы облегчить путь к главной цели: развить понимание учащимися медиатекстов — как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление „читается“ аудиторией» [53, р. 25].

Таким образом, медиаобразование по *Л. Мастерману* — это не

процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования: «необходимо, — пишет он, — развивать новые пути диалога, когда и учителя, и учащиеся могли учиться чему-то друг друга и быть соисследователями» [53, р. 45]. Поэтому значительно перспективнее и лучше изучать не шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека. Однако «цель медиаобразования не просто критическое понимание, но „критическая автономия“» [53, р. 42], то есть способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах. К примеру, в последнее время *Л. Мастерман* все больше пишет об усилении роли медиарекламы в современном обществе и необходимости ее критического анализа на занятиях [56, р. 7].

Отбросив в сторону, как неверные, «прививочный» и «эстетический» подходы, *Л. Мастерман* [7, с. 31–32] выдвинул свою медиаобразовательную парадигму, основанную на развитии у учащихся критического мышления по отношению к любым медиатекстам. В частности, он выделил четыре важнейших области, достойные изучения:

- авторство, собственность и контроль в области медиа;
- способы достижения эффекта воздействия медиатекста (то есть способы кодирования информации);
- репрезентация окружающей действительности с помощью медиа;
- аудитория медиа.

Здесь, в частности, учитываются разработанные им так называемые 18 принципов медиаобразования [54]:

- 1) медиаобразование — это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;
- 2) центральная концепция медиаобразования — переосмысление/репрезентация. Медиа не отражают реальность, а переосмыляют/представляют ее, используя систему знаков и символов;
- 3) медиаобразование — это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Но учащиеся для медиаобразования — приоритетная аудитория;
- 4) цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но и в развитии критической автономии;
- 5) медиаобразование — исследовательский процесс;
- 6) медиаобразование — актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и теперь» в широком идеологическом и историческом контексте;
- 7) ключевые понятия медиаобразования — это в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;
- 8) содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;

9) эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применить свое критическое мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;

10) в идеале оценка медиаобразования учащихся — это их самооценка;

11) медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога;

12) медиаобразование — это, скорее, диалог (явная переключка с образовательной парадигмой «диалога культур» В. С. Библера. — Авт.), чем дискуссия;

13) медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов. Короче, медиаобразование — это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях;

14) медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;

15) медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики»;

16) медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;

17) медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;

18) медиаобразование — особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога (снова переключка с концепцией В. С. Библера. — Авт.), в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

Здесь ученый выделяет такие ключевые понятия, как «обозначение» (denotation), «ассоциация» (connotation), «жанр» (genre), «селекция» (selection), «невербальная коммуникация» (nonverbal communication), «язык медиа» (media language), «натурализм» (naturalism), «реализм» (realism), «аудитория» (audience), «организация» (institution), «конструкция» (construction), «медиавосприятие» (mediation), «репрезентация» (representation), «код/кодирование/декодирование» (code/encoding/decoding), «выделение» (segmentation), «сюжетная структура» (narrative structure), «источники» (sources), «идеология» (ideology), «риторика» (rhetoric), «рассуждение» (discourse), «субъективность» (subjectivity) и др. [53, p. 41–42].

В последние годы Л. Мастерман стал называть свою теорию «репрезентационной» (representational paradigm), подчеркивая, что имеется в виду «понимание способов, которыми медиа представляют реальность, технологий и идеологий, которые при этом используются, что в итоге необходимо для всех граждан и будущих граждан демократического общества» [54, p. x].

Размышляя о проблемах теории развития критического мышления/видения, Д. Букингэм, подчеркивает, что «особенно важно различить разницу между цинизмом и критикой. Цинизм является

более обобщенным и более дистанцированным понятием, чем критика; это подразумевает тотальное отстранение от текста. <...> Грубо говоря, используется форма популярного клише: „новости — это пропаганда“, „всё, что они сообщают вам, — ложь“, хотя это может также принимать более рафинированные формы» [32, р. 216–217].

Директор французского медиаобразовательного центра CLEMI Ж. Гонне, также придерживаясь ориентации на развитие критической мысли, полагает, что главное здесь — помочь учащемуся стать свободным, толерантным гражданином демократического общества, обладающим автономным мышлением [41, р. 10; 42, р. 24]. Аналогичной позиции придерживается и британец Р. Фергюсон [40, р. 16–17]. С ними согласен и Д. Букингэм [32, р. 223].

К сожалению, некоторые педагоги слишком упрощенно понимают медиаобразование как развитие критического мышления, сужая спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными информационными программами (где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции) и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

Теоретической базой тут является идеологическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны целенаправленно манипулировать общественным мнением, в том числе в интересах того или иного социального класса, расы или нации. Несовершеннолетняя аудитория становится самой легкой мишенью для воздействия с помощью медиа. Отсюда следует приоритетная цель медиаобразования: вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далекие от идеологических взглядов их оппонентов) или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа — самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам, исповедующим «нужную» идеологию). В последнем случае усиленно критикуется медиакультура других стран.

Педагогическая стратегия сводится к изучению политических, социальных, национальных и экономических аспектов медиа, к анализу многочисленных противоречий, которые содержат эти аспекты с точки зрения того или иного класса, расы, религии или нации [63, р. 102].

Анализ идеологической концепции медиаобразования показы-

вает, что в 1920-х — первой половине 1980-х она существовала в виде двух основных вариантов — «западного» и «советского». В первом случае медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором случае медиапедагоги (к примеру, из стран так называемого социалистического лагеря) полагали, что следует критически анализировать медиатексты, созданные на капиталистическом Западе. «Социалистическая» медиапродукция (особенно напрямую пропагандирующая официальную идеологию) изначально считалась политически верной, поэтому полностью выводилась за рамки такого рода критического анализа (за исключением редких «проявлений тенденций ревизионизма») [4; 16].

Идеологическая теория в значительной степени утратила свои былые позиции, но в какой-то мере трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, религиозный, социально-политический подход к медиаинформации. Таким образом, например, педагоги некоторых государств и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры (аналогия с протекционистским направлением). В странах «третьего мира» (например, в латиноамериканских, азиатских, арабских) становится популярным активное противодействие медиаглобализации (то есть опять-таки американизации). Кроме того, идеологическая теория, бесспорно, имеет точки соприкосновения с более популярной на Западе теорией медиаобразования как развития критического мышления. Ибо и та и другая задается вопросами о том, чьим интересам служит информация и на какие группы населения она рассчитана [57; 53].

К примеру, *Д. Букингам* обращает внимание на то, что взгляды видного британского теоретика медиа и медиаобразования *Л. Мастермана* также во многом представляют собой трансформацию идеологической теории: «Несмотря на противоречивость взглядов, наиболее последовательная точка зрения Мастермана основывается на том, что медиа — агенты „доминирующей идеологии“, которые направлены на пассивную аудиторию... Подход Мастермана хорошо подходит к документальным видам медиа, где предполагается, что преподаватель может разоблачать „мистификацию“ в соответствии с объективной правдой. Жанры, к которым этот подход не так легко применим, в особенности, недокументальные (а они больше всего нравятся молодежи), по сути дела, игнорируются...»



Ясно, что это ставит педагога в весьма противоречивую позицию: с одной стороны, он/она, как уже отмечалось, знает „правду“, недоступную его/ее студентам; с другой стороны, преподаватель должен вовлечь учащихся в равный диалог и избегать репродуктивного обучения. Недостаток детального описания реальной практики учебного занятия делает невозможным увидеть, как это могло бы быть достигнуто... Вероятность того, что идеология медиатекста может восприниматься разными способами различной аудиторий, или что возможны дискуссии об этом, игнорируется» [30, р. 7].

Эта теория опирается на труды известных экологов и философов (*В. И. Вернадского, Л. Н. Гумилева* и др.). Ее сторонники убеждены, что необходимо развивать экологию медийного восприятия как составную часть медиаграмотности человека, предполагающую терапевтическую умеренность в просмотрах, контроль и ограничения, критический анализ медиатекстов, «использование экологической стратегии противодействия насилию и изображению патологий с экрана, виртуальному взаимодействию через компьютер и, самое главное, сохранения духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции» [21, с. 66].

Основное содержание «экологического медиаобразования» представляет собой синтез положений, взятых из протекционистской, эстетической и этической теорий медиаобразования и теории развития критического мышления.

### *Экологическая теория*

Ecologic Approach,  
Therapy Approach  
[21; 12 и др.]

Педагогическая стратегия данного подхода основана на обучении «экологическим принципам» контактов с виртуальной реальностью, когда проблемы восприятия медийной информации рассматриваются с точки зрения ее нравственно-эстетического содержания, что расширяет «понимание сферы экологической деятельности как духовно-личностных ресурсов» [22, с. 5].

Несмотря на синтетичность в подходах, экологическая теория, на наш взгляд, отчетливо обнаруживает доминанту защитной, предохранительной функции.

Теоретической основой здесь служит теория «потребления и удовлетворения» в области медиа. Имеется в виду, что влияние медиа

на аудиторию ограничено, учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Следовательно, приоритетная цель видится в том, чтобы помочь аудитории извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими желаниями и склонностями.

«Главная проблема, — пишет в этой связи *Дж. Гринсруд*, — не в том, что медиа делают с аудиторией, а, скорее, что аудитория делает с медиа? Аудитория — это совокупность независимо думающих и действующих индивидуумов, которые используют медиа, чтобы удовлетворить свою потребность в информации, развлечении, самореализации, социальной принадлежности или идентичности» [44, p. 43].

**Теория источника  
«удовлетворения  
потребностей»  
Uses and Gratifications  
Approach [44 и др.]**

Как мы видим, данная концепция полностью противоположна «инъекционной/предохранительной». Если первая сконцентрирована на положительном, полезном эффекте медиа, то вторая — на отрицательном влиянии. В то же время теория медиаобразования

как источника удовлетворения потребностей в чем-то близка к теории медиаобразования как развития критического мышления, потому что и здесь и там речь идет о развитии у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: согласно теории потребления и удовлетворения, педагоги опираются на «положительные» стороны информации, а по концепции развития критического мышления — пытаются научить аудиторию выявлять манипулятивные медийные воздействия. В этом смысле мы согласны с мнением *Д. Букингэма*: «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их угла зрения» [31, p. 9].

Данный подход известен также под названием «медиаобразование как „таблица умножения“» (имеется в виду, что практику работы с медиааппаратурой учащимся надо знать так же хорошо, как таблицу умножения). Теоретической базой здесь, на наш взгляд, служит адаптированная теория потребления и удовлетворения в области

медиа (например, дети интересуются медиатехникой, значит, надо удовлетворить их потребности: научить их фотографировать, снимать фильмы на кино/видео пленку, создавать интернетные сайты, монтировать, озвучивать их и т. д.).

«Практические» медиапедагоги считают, что проблема влияния медиа на аудиторию не является ключевой, главное — обучить школьников, студентов (или учителей) использовать аппаратуру. От-

### *Практическая теория*

Practical Approach,  
Technology Approach,  
Hands-on Making  
Approach [13 и др.]

сюда — повышенное внимание к изучению устройства медиатехники и формированию умений ее использования, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

Практический вид медиаобразования был особенно популярен в 1930-е — 1950-е годы. В частности, если вспомнить историю российского образования, то только такой вид массового медиаобразования одобрялся сталинским режимом, что соответствовало тогдашней общей установке на воспитание: минимум размышлений и анализа, максимум исполнительской, преимущественно коллективной, практики (политизированные массовые парады, торжественные шествия, праздники, хоровое пение и т. д.). Однако и сегодня данное направление медиаобразования имеет немало сторонников среди российских и зарубежных педагогов, считающих анализ текстов пустой тратой времени и предпочитающих конкретные упражнения в кружках юных киномехаников, видеооператоров, фотографов, «компьютерщиков» и т. д.

Однако «медиаобразование... вовсе не сводится к компьютерной грамотности, умению пользоваться различными коммуникационными средствами в прагматических целях. Здесь необходимо обучение иного рода — критическому отношению к информации и оценке ее качества» [14, с. 30–31].

Другая разновидность «практического» подхода — использование медиатекстов для иллюстрации материала так называемых предметов обязательного цикла — физики, математики, биологии, истории и т. д. «К сожалению, многие педагоги до сих пор применяют средства массовой коммуникации лишь как наглядное средство обучения, не используя воспитательный и эстетический потенциал медиакультуры» [23, с. 4].

Впрочем, прагматический подход с ориентацией на практико-

креативные умения учащихся имеет, на наш взгляд, и свои несомненные преимущества, на которые указывают многие исследователи. К примеру, президент Европейской Ассоциации аудиовизуального медиаобразования, бельгийский медиапедагог *Д. Шретер* разработал систему обучения учащихся языку медиа с помощью видеокамеры, видеомagneфона и телемонитора, вовлекая их в процесс создания видеосюжетов. Его аудитория на практике овладевает теоретическими понятиями медиакультуры («кадр», «ракурс» и пр.), сравнивает реальную действительность с ее видеоизображением, узнает механизм несложных спецэффектов, изучает движение камеры и т. д. В итоге сами учащиеся по заданному сценарию создают собственные минивидеофильмы. Бесспорно, подобный подход способствует развитию творческой личности, и его нельзя не учитывать при создании модели и методики современного медиаобразования.

Отмечая, какие новые, невероятные прежде интерактивные возможности для практической и аналитической работы открываются перед медиаобразованием в связи с мощным распространением мультимедиа, *Д. Букингэм* и *Дж. Сэфтон-Грин* видят в этом процессе не только плюсы, но и минусы. «Новые цифровые технологии дают своего рода смесь преимуществ и опасностей для медиаобразования. <...> Вы можете сегодня монтировать видеоизображение или полностью создавать его на стандартном компьютере. И это значит, что многие концептуальные вопросы (например, селекции или манипуляции с изображениями) могут быть изучены более практическим и понятным путем. <...> С другой стороны, такого рода технологии могут потенциально индивидуализировать процесс создания медиапродукции» [31, р. 10], то есть изолировать человека от социума, «запеленать» его в «мультимедийный информационный кокон». Вот почему *Букингэм* резонно выступает за то, чтобы учащиеся обсуждали медиатексты, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, но активно участвовали в ней.

Наверное, теорию «практического» медиаобразования можно считать разновидностью теории медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей аудитории» — с той лишь разницей, что удовлетворяются не сюжетные, жанровые и стилистические предпочтения аудитории в области медиа, а потребности технические и практические. Тем не менее, практическая сторона медиапедагогики вовсе не подвергается сомнению с позиций других подходов — от развития критического мышления до культурологического медиаоб-

разования. Правда, там практические упражнения носят не главный, а вспомогательный характер.

В качестве теоретической основы здесь используется культурологическая теория медиа. Утверждается, что медиа скорее предлагают, чем навязывают интерпретацию текстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания [63, p. 122]. Она не просто «считывает» информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые тексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие и знания аудитории.

Культурологический подход обуславливает принципы и права обучающегося в процессе медиаобразования:

- принцип добровольного выбора уровня сложности обучения и принцип гуманного сопровождения обучения;

### *Культурологическая теория*

#### **Cultural Studies**

Approach [60; 48; 70 и др.]

- принцип свободного доступа к любой медийной информации, не являющейся государственной или коммерческой тайной;

- право личности на гуманную педагогическую интерпретацию своих учебных результатов и достижений [3, с. 12].

В качестве содержания медиаобразования здесь выступают его «ключевые понятия» (key aspects), роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Педагоги пытаются научить учащихся оценке и критическому анализу текстов. К примеру, «отрасли медиаиндустрии все более и более воспринимаются не столько как агенты правящих классов, но как учреждения, чья власть весьма сомнительна и кардинально зависит от желаний аудитории. <...> Значимость больше не расценивается как нечто свойственное медиатекстам, но понимается как результат взаимоотношений между текстами и аудиторией» [30, p. 10].

Активный сторонник культурологической теории медиаобразования британский профессор Э. Харт утверждал, что медиаобразованная личность знакома с основными принципами медиапедагогики:

- медиа не просто отражают или копируют мир; выбор, анализ и создание медиатекстов происходят в сложном процессе редактирования и переосмысления сообщений;
- зрители не пассивны и предсказуемы, а активны и переменчивы в их реакции

ях на медиатексты;

- содержание медийных сообщений определяется не только производителями и редакторами, правительствами, рекламодателями и медиамагнатами, но и аудиторией;
- медиа содержат разнообразие различных форм, имеющих различные технологии, языки и влияния [46, р. 8].

Точку зрения Э. Харта вполне разделяют Д. Консидайн и Э. Хэйли, выделяющие следующие «принципы медиаграмотности: 1) медиа — это конструкции; 2) медиа переосмысляет и конструирует реальность; 3) медиа имеют коммерческие цели; 4) аудитория оценивает смыслы медиатекстов; 5) каждый вид медиа имеет собственные условности и формы» [37, р. 28–31].

Наиболее сильны позиции культурологической теории в Великобритании и Канаде, хотя немало ее сторонников можно найти и в других странах мира (Франция, Германия, Россия и др.).

Вместе с тем многие исследователи отмечают существенные различия понимания сути и целей медиаобразования в рамках, к примеру, британской педагогики. Харт писал, что здесь возникают весьма широкие трактовки медиаобразования: от учебных видеосъемок пьес — до критического изучения источников информации и аудитории медиа, от неприятия аналитических подходов в пользу творческо-технических — до развития социально направленного обучения [47, р. 201]. Вот почему для консолидации действий медиапедагогов всё большее значение имеет обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования (табл. 1), основанная на работах К. Бэээлгэт [2, с. 48], Дж. Баукера [67] и Э. Харта [47, р. 202].

Таблица 1.

#### **Ключевые понятия медиаобразования в Британии**

Вместо шести ключевых «медиаобразовательных» вопросов по *Бэзэлэгт* американские медиапедагогики *Брунер* и *Тэлли* предлагают

№	Ключевые вопросы и понятия	Ключевые понятия медиаобразования
1	Как передается информация и кому?	Агентства медиа ( <i>Media Agencies</i> )
2	Какой язык или языки?	Культурный медиа ( <i>Cultural Mediation</i> )
3	Как язык не используется?	Терминология медиа ( <i>Media Terminology</i> )
4	Как мы судим о том, что значимые и значимы?	Язык медиа ( <i>Media Language</i> )
5	Как все прочее становится некой частью или частью?	Аудитория медиа ( <i>Media Audience</i> )
6	Как знания и информация становятся или не становятся?	Медийные репрезентации, репрезентативность ( <i>Media Representations</i> )

у *Консиоанна* и *Хэлли* [57, р. 28].

- источник, структура/организация/владелец медиа (кто сообщает?);
- сообщение, содержание, ценности, идеология (кто сообщается?);
- аудитория (кому сообщается?);
- форма, стиль, коды, условности, технологии (каким путем сообщается?);
- влияние и последствия (каков результат/эффект сообщения?);
- цели, выгода, мотивы (почему сообщается?).

Свой список ключевых понятий (на наш взгляд, не слишком удачно структурированных) приводит и Э. *Уоттс Пэллоттэ* [73, р. 212].:

Наиболее радикально к проблеме типологии основных понятий медиаобразования подошел *Д. Букингэм*, сокративший их базовый список до четырех: производство (production), язык (language), переосмысление (representation) и аудитория (audience). Таким образом, в его трактовке категории «агентства», «категории» и «технологии» объединены в одну — «производство».

Действительно, названные шесть (а тем более — четыре) ключевых понятий, бесспорно, более универсальны, чем три десятка несистематизированных терминов, предложенных *Л. Мастерманом* [53, р. 41–42]. Ведь ясно, что «жанр», «реализм», «натурализм» и пр. относятся к общему понятию «категории медиа», а «конструкция» — к понятию «технологии медиа». Однако это вовсе не исключает, что медиапедагог не должен оперировать более широким спектром понятий. К примеру, при рассмотрении «продукции медиа» или «категории медиа» неизбежно пойдет речь о таких понятиях, как

«вид медиа» (телевидение, пресса, кинематограф, радио и т. д.) и «жанр медиатекста» (драма, комедия, мелодрама, детектив, репортаж, аналитическая статья и т. д.).

Опровергая высказывание *Л. Мастермана* о том, что одна из ошибок концепции Британского киноинститута состояла в выдвигании на первый план ключевых понятий медиаобразования, в которых, якобы, не учитывался идеологический компонент, *К. Бэзлгэт* убедительно доказывает, что это не так. Если обратиться к определению такого ключевого понятия, как «агентство медиа», то оно звучит следующим образом: агентство — система производства медиатекстов (люди, учреждения, экономика, идеология, намерения и результаты). Таким образом, идеологические и политические компоненты органично вписываются в аспект «медиаагентства». Кроме того, именно эти шесть ключевых понятий (аспектов) давно уже стали основой для медиаобразовательного процесса во многих странах мира и признаны такими авторитетными учеными и медиапедагогами, как *Харт, Букингэм, Баукер, Тайнер* и др.

Бесспорно, модель медиаобразования, основанная на такого рода «ключевых понятиях», не является догмой и может быть усовершенствована. К примеру, *Д. Букингэм* [33] считает, что дальнейшие исследования должны ответить на следующие важные вопросы:

- является ли эта модель всесторонней — или ее, действительно, нелишне уточнить?
- в какой мере данная модель игнорирует вопросы о культурной или эстетической ценности? Как медиаобразование могло бы обратиться к таким вопросам?
- как определить уровни компетентности аудитории в результате обучения в рамках данной модели, при каких условиях и как этого достичь?
- что может быть основанием для оценки понимания учащимися этих ключевых понятий (аспектов)? Как можно определить очевидность прогресса в обучении?
- каковы трудности в оценке творческого вклада учащихся в разработку учебных медиатекстов? Как соотносится анализ медиатекстов и изучение практики их создания?
- в какой степени эта концептуальная модель является рациональной? Должны ли теория и методика медиаобразования принять во внимание *эмоциональные* отношения учащихся (различного возраста и социального статуса) с медиа?
- и, может быть, в первую очередь, как вообще медиаобразование учитывает любую дифференциацию (типологию) аудитории?

На наш взгляд, этот ряд вопросов имеет принципиальное значение для развития не только британского, но и российского медиаобразования (как, впрочем, и медиаобразования в любой стране современного мира).



Как уже отмечалось, канадская система медиаобразования сегодня столь же известна, как и британская. Понятно, что на нее самое серьезное влияние оказали идеи *М. Маклюэна* [58; 59], хотя достаточно сильное воздействие ощущается и со стороны видных британских медиапедагогов — *Л. Мастермана*, *К. Бээлзэт* и др. В отличие от США, в Канаде никогда не были популярны идеи «защиты от медиа». Зато идеи развития критического мышления и культурологические теории, пришедшие из Европы, получили куда большее распространение. Впрочем, взамен лаконично сформулированных четырех/шести ключевых понятий, выдвинутых британскими медиапедагогами, канадская система медиаобразования предпочитает более широкий понятийный спектр.

К примеру, предлагается восемь следующих ключевых понятий [25, p. 142–143; 61, p. 8–10]:

- все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования;
- каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму;
- форма и содержание в медиатексте тесно взаимосвязаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности;
- медиа создает реальность;
- аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт;
- медиа имеет социально-политическое и коммерческое значения;
- медиа содержит идеологические и ценностные сообщения.

Последнее положение воспринимается как прямая адаптация знаменитого тезиса *М. Маклюэна*: *The medium is the message* (Материя — это сообщение). Очень часто это крылатое выражение переводят по-русски неточно (как «Медиа — это сообщение»). Между тем для более корректного перевода и полноценного понимания смысла фразы можно обратиться к определению, данному «Новой британской энциклопедией»: «медиум — это материя, использованная как средство передачи силы или эффекта» [medium, a substance used as a mean of transmission of force or effect. — 71, p. 751]. Следовательно, у *Маклюэна* речь идет о том, что любые виды материи (в том числе, конечно, и любые медиатексты) являются сообщениями, которые могут быть восприняты теми или иными субъектами — в том или ином контексте, так или иначе.

Вот почему при изучении различных видов медиа канадские педагоги рассматривают вопросы как можно более широкого меди-

аконтекста, связанные с их историей, экономическими механизмами, влиянием на аудиторию, типичными жанрами, персонажами, спецификой языка, ролью рекламы, проблемами насилия и секса в прессе, на экране и т. п. [25, р. 139–155; 61, р. 11–32 и др.]. При этом большинство деятелей медиапедагогике Канады выступает против использования медиаобразования исключительно в идеологических целях или только для изучения техники создания медиатекстов (включая устройство аппаратуры).

Теоретическая база здесь во многом совпадает с культурологической теорией медиаобразования. Однако главная цель видится в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному художественному анализу. Вот почему основное содержание образования опирается на изучение языка медиакультуры, авторского мира создателя художественного текста, историю медиакультуры (киноискусства, художественного телевидения и т. д.). Педагоги стремятся научить школьников и студентов критическому анализу художественных медиатекстов, их интерпретации и квалифицированной оценке.

Во многих странах Восточной Европы (прежде всего — в России)

*Эстетическая  
(художественная)  
теория*

Aesthetical Approach,  
Media as Popular  
Arts Approach,  
Discriminatory Approach  
[45; 1; 10; 11; 17 и др.]

эстетическая теория медиаобразования на протяжении десятилетий (с 20-х до 80-х годов XX века) сочеталась с идеологической. Сегодня она в значительной степени тяготеет к культурологической теории, с которой имеет явные совпадения по теоретической базе, в отношении к проблеме «медиа и аудитория» и значительное сходство в целях и задачах, в содержании и педагогической стратегии.

Приведем лишь одно характерное для эстетической теории суждение, разделяемое немалым числом педагогов: «Главной задачей подросткового и юношеского кино клуба является приобщение юного зрителя к искусству кино, к его признанным ценностям» [8, с. 133], хотя сюда легко можно добавить множество цитат, связанных с после-

довательной ориентацией медиаобразования на изучение шедевров медийных искусств [11, с. 73 и др.].

Анализируя подобной рода подходы, *К. Тайнер* обоснованно отмечает, что в эстетической/художественной теории медиаобразования киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение. При этом «некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются „хорошими“, а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, — „плохими“». Ценностные вопросы, то есть „хорошее“ против „плохого“, остаются центральными» [72, р. 115].

Вместе с тем некоторые европейские исследователи, к примеру *Л. Мастерман* [53, р. 22], считают, что эстетическая теория медиаобразования, по сути, дискриминационна (*Discriminatory Approach*), так как провозглашает конечной целью развитие «способности к квалифицированному суждению» только по отношению к спектру искусства внутри медиаинформации. *Мастерман* полагает, что «вопросы оценки качества медиатекста должны быть в медиаобразовании вспомогательными, а не центральными. Главная цель — помочь учащимся понять, как медиа функционируют, чьи интересы отражают, каково содержание медиатекстов, как они отражают реальность и как они воспринимаются аудиторией» [53, р. 25]. При этом, правда, он признает, что художественное медиаобразование эффективнее протекционистского, поскольку направлено в пользу медиа, а не против него.

Эстетическая теория медиаобразования была весьма популярной на Западе в 60-е годы XX века (особенно в среде активных сторонников кинообразования в эпоху расцвета «авторского кинематографа»). Однако, начиная с 70-х годов, она стала интенсивно вытесняться теориями медиаобразования как развития критического мышления, семиотическими и культурологическими теориями, авторы и последователи которых считают, что художественная сфера медиа — далеко не самая важная в современном мире. Поэтому медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам. Вместе с тем, многие учебные программы по медиакультуре сегодня пытаются найти компромиссное решение в спорах «эстетиков» и «прагматиков», сочетая сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практико-креативными подходами.

Эта теория опирается на труды теоретиков медиа семиотического (структуралистского) направления, (*Р. Барт* [28], *К. Метц* [62] и др.).

Педагоги-«семиотики» утверждают, что медиа часто стремятся завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, а это угрожает свободе потребления информации. Аудитория, в первую очередь детская, слишком пассивна по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому цель медиаобразования в том, чтобы помочь учащимся «правильно читать». Основным содержанием образования становятся коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа, а педагогической стратегией — обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т. д. (denotation/connotation).

**Семиотическая теория  
медиаобразования**  
Semiotic Approach,  
Le decodage des medias

В этой связи один из ведущих британских медиапедагогов *Э. Харп* писал, что медиаобразование должно еще более активно внедряться

в учебный процесс, так как «новая грамотность потребует, чтобы учащиеся изучали „метаязык“, который позволит им говорить о медиа» [49, p. 21].

Материал для семиотического анализа — не только произведения «высокого искусства», но любые тиражируемые объекты — игрушки, туристические путеводители, обложки журналов и т. д. «Даже стиль одежды учащихся, их невербальная коммуникация и их пластика составляет комплекс знаковых систем, созданных одними индивидами и „читаемых“ другими» [73]. При этом главенствует принцип «непрозрачности» медиатекста, так как медиа не отражают реальность, но переосмысливают/репрезентируют ее. Анализ семиотической теории медиаобразования приводит к мысли, что она является полной противоположностью идеологической, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла текста. Зато своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как развития критического мышления аудитории. Правда, без нажима на исследование манипулятивной роли медиа в обществе.

Теоретическая база: культурологическая (необходимость образо-

вания как результат развития медиакультуры) и социологическая (как результат осознания в педагогике значимости социальной роли медиа). Основные положения социокультурной теории медиаобразования (А. В. Шариков): 1) развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК; 2) учитывая массовость медиааудитории, у профессионалов, в первую очередь преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа; 3) эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние медиа на свою жизнь, что порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, побуждает педагогов к дальнейшему развитию медиаобразовательного процесса.

*Социокультурная  
теория  
Social and Cultural  
Approach*

\* \*

\*

**Выводы.** Проблема с протекционистским, экологическим, идеологическим подходами в медиаобразовании, как, впрочем, и с теорией развития критического мышления, пишет ведущий американский медиапедагог-исследователь К. Тайнер, «может быть суммирована в итоге как двойственная: а) если медиаграмотность должна быть связана с развитием личности школьника/студента, как центральной фигуры обучения, то нужно/выгодно/справедливо ли, если педагоги будут высмеивать вкусы учащихся в области популярной культуры? б) если цель медиаобразования состоит в том, чтобы вовлечь школьников/студентов в критическое исследование всех форм медиа и путей, которые ведут к развитию независимого мышления, то разве не нужно преподавателям обучать их защищать собственные медиапредпочтения? Это противоречие особенно трудно решить для аудитории учащихся старшего возраста, или когда вкус медиапедагога резко отличается от вкуса его аудитории» [72, p. 148].

Таким образом, анализ теоретических концепций, существующих в медиаобразовании, привел нас к следующим выводам.

1. К «защитному» (протекционистскому, прививочному и т. п.) подходу можно отнести как инъекционную, экологическую, этическую, религиозную, так и эстетическую теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся огра-

дять учащихся от негативного с их точки зрения влияния медиа (включая медиатексты низкого художественного и сомнительного морального качества). Этому влиянию противопоставляются «классические культурные ценности», религиозные каноны или лучшие современные произведения — книги, фильмы, телепередачи и т. д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать и дискриминационными, так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «защитных» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, должны учитываться его интересы и вкусы, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать критическое мышление, но и умения отстаивать свои медиапредпочтения.

2. К «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию развития критического мышления, так и идеологическую, семиотическую, культурологическую теории. Впрочем, этические, экологические и эстетические подходы также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако мы согласны с *К. Тайнер*: невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры отвечает желаниям или позабавит, к примеру, младших школьников [72, р. 198].

3. Бесспорно, «практическая теория» медиаобразования в чистом виде существенно отличается от протекционистской или аналитической. Однако анализ совокупности теорий показывает, что практические подходы в качестве составной части в том или ином виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования, что лишний раз свидетельствует о необходимости добиваться сбалансированности медиаобразовательного процесса.

4. В большинстве случаев теории медиаобразования подчинены центральной роли школьника/студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися.

5. В последнее время можно обнаружить попытки синтезировать некоторые из приведенных выше теорий. К примеру, *Л. Джонсон* пишет в своей монографии, посвященной проблемам совершенствования личности человека с помощью медиаобразования: «Мы можем

предположить модель обучения медиаграмотности в виде трех пересекающихся друг с другом кругов: первый — интеграция в учебные планы школ и вузов, второй — связан с областью терапии, третий — с эстетической сферой. Синтез этих трех кругов представляет собой модель обучения медиаграмотности с образовательным центром. Предлагая такую модель, мы связываем терапию и образование с герменевтикой и эстетическим восприятием» [50, р. 17].

В целом анализ трудов теоретиков медиа и медиапедагогов приводит к выводу, что в концепциях медиаобразования преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей средств массовой коммуникации. В обобщенном виде основные компоненты реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:

- получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);
- развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе — критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений осознанного понимания идей (нравственных, философских проблем, демократических/гуманистических принципов и пр.), образов и т. д.;
- развитие креативных практических умений на материале медиа.

Порядок реализации этих базовых компонентов в конкретной модели может быть различным в зависимости от того, на какую медиаобразовательную теорию в большей степени опирается конкретный педагог.

Бесспорно, каждый из данных компонентов можно воплощать в жизнь автономно, однако в данном случае медиаобразование будет, скорее всего, односторонним. Так, в одном случае на первый план выйдет информация, в другом случае — критическое мышление, а в третьем — практические умения.

Наши исследования [20; 39] показали, что медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: дескриптивный (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); личностный (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); аналитический (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); классификационный (определение места произведения в историческом контексте); объяснительный (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заклечение о

достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге аудитория не только получает радость от общения с медиакультурой, но и умения интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развития сюжета, этические позиции персонажей и авторов и т.д.), связать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.). Здесь важны также умения реагировать на произведение (написать рецензию, минисценарий и т.д.), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретать знания (знакомиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в разные исторические эпохи, изучать стили, приемы, творчество деятелей медиакультуры), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д.

Из проведенного выше анализа можно сделать вывод и о потенциальных направлениях адаптации основных зарубежных концепций медиаобразования к современным российским реалиям. Делать это необходимо постольку, поскольку ни одна педагогическая концепция не может быть использована в условиях другой страны в неадаптированном к сложившимся образовательным традициям виде. В этом смысле концепции западного медиаобразования не составляют исключения.

К примеру, инъекционная теория (протекционистская, гражданской защиты) хотя и имеет в России определенное число сторонников, думается, не может служить перспективным ориентиром для адаптации, так как вместо изучения и критического анализа медиатекстов, развития творческого мышления учащихся предполагает в основном борьбу с негативными влияниями медиа на детскую и молодежную аудиторию.

На первый взгляд, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории на этом фоне смотрится более выигрышно. Вместо запретов и борьбы с медиа здесь предполагается, что учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Однако практика российских медиапедагогов доказывает: если аудитория настроена только на то, чтобы извлечь из медиа некую пользу в соответствии со своими по-



требностями, часто происходит тотальное увлечение произведениями так называемой популярной/массовой культуры. «Трудные» тексты, классика мировой медиакультуры, как правило, игнорируются, слабо развивается критическое мышление аудитории и т. д.

Практическая теория, направленная в основном на обучение школьников/студентов (или учителей/преподавателей) использованию медиааппаратуры, изучение устройства медиатехники и формирование практических умений для создания собственных текстов, давно уже укоренилась в российском медиаобразовании. Практический подход, несомненно, полезен, однако в качестве одной из составных частей медиаобразования, он должен способствовать развитию творческого мышления учащихся и их знаний о медиакультуре.

Иное дело — теория медиаобразования как развития критического мышления. В самом деле, современные медиа во всем мире, включая Россию, часто используют так называемые манипулятивные технологии для воздействия на аудиторию. Жить в демократическом обществе означает, помимо всего прочего, уметь делать осознанный выбор, в том числе и по отношению к медиатекстам. Научить учащихся распознавать способы и формы манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в современном информационном потоке — важнейшие задачи медиаобразования. Следовательно, необходимо пытаться адаптировать теорию развития критического мышления к российским условиям.

Семиотическая теория медиаобразования в чистом виде не слишком распространена на Западе, как, впрочем, и в России. Однако в качестве одного из направлений она наверняка может быть полезна (в плане развития умений чтения, декодирования медиатекстов, изучения языка медиакультуры и т. д.).

Культурологическая теория, основанная на теории «диалога культур», по *В. С. Библеру*, также имеет серьезные перспективы для дальнейшего развития медиаобразования в России. В самом деле, аудитория всегда находится в процессе диалога (включающего осмысление, оценку) с медиатекстами. Следовательно, оценка и критический анализ медиатекстов с этой точки зрения также чрезвычайно полезны для медиаобразования в целом.

---

<sup>1</sup> *Баранов О. А.* Медиаобразование в школе и вузе. Тверь, 2002.

<sup>2</sup> *Бээлгэт К.* Ключевые аспекты медиаобразования. Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995.

<sup>3</sup> *Гура В.В.* Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1994.

<sup>4</sup> *Лацис А., Кейлина Л.* Дети и кино. М., 1928.

<sup>5</sup> *Малолицкая З. С.* Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Алма-Ата, 1979.

<sup>6</sup> *Мастерман Л.* Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. № 4.

<sup>7</sup> *Мастерман Л.* Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. № 5.

<sup>8</sup> *Монастырский В. А.* Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов, 1999.

<sup>9</sup> *Одинцова С. М.* Кинообразование в педагогическом институте // Проблемы современной кинопедагогике / Ред. П. А. Черняев, И. С. Левшина. М., 1993.

<sup>10</sup> *Пензин С. Н.* Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж, 1987.

<sup>11</sup> *Пензин С. Н.* Кинообразование в университете // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. 2001. № 1.

<sup>12</sup> *Потятиник Б. В.* Виртуальная оаза в пустыле реального // Oasis. 2002. № 1.

<sup>13</sup> *Прессман Л. П.* Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. М., 1988.

<sup>14</sup> *Сапунов Б.* Образование и медиакультура // Высшее образование в России. 2004. № 8.

<sup>15</sup> *Селевко Г. К., Селевко А. Г.* Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации // Школьные технологии. 2002. № 3.

<sup>16</sup> *Урицкий Н. З.* Кино во внеклассной работе. М., 1954.

<sup>17</sup> *Усов Ю. Н.* Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ...д-ра пед. наук. М., 1989.

<sup>18</sup> *Усов Ю. Н.* Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы // Основы экранной культуры. Цикл программ / Рук. Ю. Н. Усов. М., 1998.

<sup>19</sup> *Федоров А. В.* Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог, 2003.

<sup>20</sup> *Федоров А. В.* Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д, 2001.

<sup>21</sup> *Хилько Н. Ф.* Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск, 2001.

<sup>22</sup> *Хилько Н. Ф.* Социокультурные аспекты экранного медиаторчества. М., 2004.

<sup>23</sup> *Челышева И. В.* Основные этапы развития медиаобразования в России: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Воронеж, 2002.

<sup>24</sup> *Шариков А. В.* Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М., 1990.

<sup>25</sup> *Andersen, N., Duncan B., Pungente, J. J.* Media Education in Canada — The Second Spring. // Children and Media: Image. Education. Participation / C. von Feilitzen, U. Carlsson (eds). Geteborg, 1999.

<sup>26</sup> *Baran, S. J.* Introduction to Mass Communication. Boston; New York, 2002.

<sup>27</sup> *Baron, M., Rother, L.* Media Education — an Agent of Change <http://edu.of.ru/>

mediaeducation, 2003.

- <sup>28</sup> *Barthes, R.* Elements de semiologie // Communications. 1964. № 4.
- <sup>29</sup> *Brunner, C., Tally W.* The New Media Literacy Handbook. New York, 1999.
- <sup>30</sup> *Buckingham, D.* Media Education: From Pedagogy to Practice // Watching Media Learning. Making Sense of Media Education / D. Buckingham (ed.). London; New York; Philadelphia, 1990.
- <sup>31</sup> *Buckingham, D.* Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education // Inter Media Education. 1999. № 3.
- <sup>32</sup> *Buckingham, D.* The Making of Citizens. London; New York, 2000.
- <sup>33</sup> *Buckingham, D.* Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO // Youth Media Education / D. Buckingham, D. Frau-Meigs, J. M. Tornero, L. Artigas (eds.). Paris, 2002 (CD-ROM, UNESCO Communication Development Division).
- <sup>34</sup> *Buckingham, D., Sefton-Green, J.* Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture // Media Literacy in the Information Age / R. Kubey (ed.). New Brunswick (USA.); London (UK), 1997.
- <sup>35</sup> Children and Media Violence / U. Carlsson, C. von Feilitzen (eds.). Goteborg, 1998.
- <sup>36</sup> Children, Young People and Media Globalisation / C. von Feilitzen, U. Carlsson (eds.). Goteborg, 2002.
- <sup>37</sup> *Considine, D. M., Haley, G. E.* Visual Messages. Englewood (USA), 1999.
- <sup>38</sup> *Ellul, J.* Propaganda. New York, 1979.
- <sup>39</sup> *Fedorov, A.* Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions // MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris, 2003.
- <sup>40</sup> *Ferguson, R.* Moyen de communication de mass, education et democratie // Revue Educations. 1997. № 14.
- <sup>41</sup> *Gonnet, J.* Modes et permanences // Revue Educations. 1997. № 14.
- <sup>42</sup> *Gonnet, J.* Education aux medias: Les controverses fecondes. Paris, 2001.
- <sup>43</sup> *Gramsci, A.* Selection from the Prison Notebooks. New York, 1971.
- <sup>44</sup> *Gripsrud, J.* Understanding Media Culture. London; New York, 1999.
- <sup>45</sup> *Hall, S., Whannel, P.* The Popular Arts. London, 1964.
- <sup>46</sup> *Hart, A.* Understanding Media: a Practical Guide. London, 1991.
- <sup>47</sup> *Hart, A.* Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England // Media Literacy in the Information Age, 1997.
- <sup>48</sup> *Hart, A.* (1998a). Introduction: Media Education in the Global Village // Teaching the Media. International Perspectives / A. Hart (ed.). Mahwah (USA.); London (UK), 1998.
- <sup>49</sup> *Hart, A.* Probing the New Literature: A Meta-language for Media // Telemedium. Journal of Media literacy. Vol. 46. 2000. № 1.
- <sup>50</sup> *Johnson, L. L.* Media, Education, and Change. New York, 2001.
- <sup>51</sup> *Leavis, F. R., Thompson, D.* Culture and Environment. London, 1933.
- <sup>52</sup> *Masterman, L.* Teaching the Media. London, 1985.
- <sup>53</sup> *Masterman, L.* A Rational for Media Education // Media Literacy in the Information Age.
- <sup>54</sup> *Masterman, L.* 18 Principles of Media Education // <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>, 1998.
- <sup>55</sup> *Masterman, L.* Media Education Revolution // Teaching the Media. International Perspectives.
- <sup>56</sup> *Masterman, L.* New Paradigms and Directions // Telemedium. Journal of Media

literacy. Vol. 46. 2000. № 1.

<sup>57</sup> *Masterman, L., Mariet, F.* Media Education in 1990s' Europe. Strasbourg, 1994.

<sup>58</sup> *McLuhan, M.* Understanding Media. New York, 1964.

<sup>59</sup> *McLuhan, M., Hutchon, K., McLuhan, E.* City as Classroom: Understanding Language and Media. Richmond Hill (USA), 1977.

<sup>60</sup> Media Education Worldwide / C. Bazalgette, E. Bevort, J. Savino (eds.). Paris, 1992.

<sup>61</sup> Media Literacy Resource Guide / B. Duncan (ed.). Toronto, 1989.

<sup>62</sup> *Metz, C.* Le Cinema: Langue ou language? // Communication. 1964. № 4.

<sup>63</sup> *Piette, J., Giroux, L.* The Theoretical Foundation of Media Education // Media Literacy in the Information Age.

<sup>64</sup> *Potter, W. J.* Media Literacy. Thousand Oaks; London, 2001.

<sup>65</sup> *Pungente, J. J., O'Malley, M.* More than Meets the Eye: Watching Television Watching Us. Toronto, 1999.

<sup>66</sup> *Ruminski, H., Hanks, W.* Critical Thinking // Media Education Assessment Handbook / W. G. Christ (ed.). Mahwan (USA), 1997.

<sup>67</sup> Secondary Media Education: A Curriculum Statement / J. Bowker (ed.). London, 1991.

<sup>68</sup> *Semali, L. M.* Literacy in Multimedia America. New York; London, 2000.

<sup>69</sup> *Semali, L. M., Pailliotet, Watts A.* Introduction // Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy / L. M. Semali, Pailliotet A. Watts (eds.). Boulder (USA), 1999.

<sup>70</sup> Teaching the Media. International Perspectives / A. Hart (1998b), (ed.).

<sup>71</sup> The New Encyclopaedia Britannica. Vol. VI, 1984.

<sup>72</sup> *Tyner, K.* Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. Mahwan (USA), 1998.

<sup>73</sup> *Watts Pailliotet, A., Semali, L., Rodenberg, R. K., Giles, J. K., Macaul, S. L.* Intermediality: Bridge to Critical Media Literacy // The Reading Teacher. Vol. 54. 2000. № 2.

<sup>74</sup> *Worsnop, C.* Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga (Canada), 1994.

**От ред.** Статья написана при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект «Сравнительный анализ развития медиаобразования в ведущих странах Запада» (04-06-00-038а), рук. проекта докт. пед. н., проф. А. В. Федоров, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Публикация знакомит преподавателей журналистики с проблематикой и педагогическими подходами смежной области деятельности — медиаобразования. Нам представляется, что и с учебно-воспитательной, и с культурно-просветительской точек зрения взаимодействие журналистского образования с медиапедагогикой заслуживает самого активного развития.

*И. Н. Блохин, СПбГУ*

## ВЫСШЕЕ ЖУРНАЛИСТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И США

### Сравнительная характеристика

Обращение к сравнительному анализу систем высшего журналистского образования чрезвычайно актуально для современной России, переживающей период реформирования всей высшей школы. Реформирования, чья суть для работников вузов, для преподавателей и научных сотрудников заключается в словосочетании «Болонский процесс». Министерство образования и науки Российской Федерации, выступившее инициатором подписания Болонских соглашений, активно пропагандирует положительные стороны вступления отечественных вузов в фазу реформирования: внедрение единой для всех европейских стран (участников «Болонского процесса») системы высшего образования по формуле «бакалавриат — магистратура», конвертируемость европейских дипломов о высшем профессиональном образовании, свободу передвижения обучающихся и студенческого обмена без ущерба для качества получаемой квалификации,

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ**

наличие значительного блока дисциплин по выбору студента.

Факультет журналистики Санкт-Петербургского государственного университета независимо от положений Болонских соглашений начал работу по изменению структуры преподавания специальности «Журналистика», что нашло свое отражение в документе под названием «Стратегия развития факультета». Необходимость преобразований в преподавании учебных дисциплин была вызвана, во-первых, усилением требовательности к уровню подготовки выпускников-журналистов со стороны их главных работодателей — руководителей средств массовой информации. В редакциях, которые находятся в постоянном взаимодействии с аудиторией и с источниками информации, наиболее остро ощущают основную проблему молодых журналистских кадров — недостаток профессиональных знаний, умений и навыков. Второй причиной, вызвавшей необходимость пересмотра структуры учебного процесса, стала потребность в усилении индивидуального подхода к образованию студента-журналиста. Подобные изменения влекут за собой увеличение доли практических, лабораторных и семинарских занятий, а также предоставление возможности самому студенту формировать собственную квалификационную, профессиональную модель путем выбора дисциплин специализации и элективных курсов. В-третьих, изменение структуры преподавания было вызвано потребностью реализации инициативных образовательных и научных программ, учебно-методических и педагогических разработок со стороны кафедр и отдельных преподавателей факультета журналистики.

В сентябре 2005 года автор статьи принял участие в программе «Обучение журналистике в США», организованной Академией совершенствования образования и Бюро по делам образования и культуры Государственного департамента США. В рамках данной

программы было предусмотрено изучение опыта преподавания журналистики в четырех американских университетах (Колумбийском университете, Университете штата Нью-Йорк, Нью-Йоркском городском университете, Университете штата Невада, г. Рино), а также взаимодействия факультетов журналистики и редакций средств массовой информации. Наиболее актуальной для факультетов журналистики в США является проблема профессиональной подготовки студентов, которые с первых дней обучения ставятся в условия, приближенные к реальной редакционной деятельности, но при этом не обладают необходимыми знаниями и умениями. Общей проблемой для российских и американских школ журналистики остается качество подготовки абитуриентов по общеобразовательным дисциплинам средней школы, необходимым для журналистской профессии, таким как родной и иностранные языки, история, обществознание. Специфика американской журналистики состоит в социальных и профессиональных условиях, в которых ей приходится существовать. К ним относятся, во-первых, конкуренция в журналистской сфере (за последний год в США без работы остались 70 тысяч журналистов), во-вторых, возросшая степень специализации американских СМИ. Данные проблемы непосредственно сказываются на журналистском образовании, поскольку стимулируют университеты к расширению перечня программ переподготовки специалистов, в том числе, используя ресурсы магистратуры. Поэтому студенты, обучающиеся в магистратуре, как правило, имеют опыт работы по специальности, а средний возраст их составляет 28–30 лет.

Основное отличие американской высшей школы от российской заключается в значительно более высокой степени реализации свободы выбора со стороны студента. Зачисление происходит не на факультет, не на образовательную программу, а в университет. В течение первого года обучения студенту предоставляется право скорректировать свой выбор, но при зачислении на факультет (после первого года обучения) он должен подтвердить свой выбор отчетом о сданных дисциплинах (их количество варьируется в зависимости от университета и факультета), входящих в состав основной профессиональной образовательной программы.

В качестве примера американской программы рассмотрим учебный план факультета журналистики штата Невада, так как остальные факультеты работают со студентами, уже имеющими одну из степеней высшего образования. Здесь реализуются четыре направления

специализации: периодическая печать, телевидение и радиовещание, реклама, паблик рилейшнз. (Во многих российских вузах, например СПбГУ, направления «Реклама» и «Связи с общественностью» существуют в качестве отдельных образовательных программ.)

Учебные дисциплины бакалавриата делятся на три группы, примерно равные по затратам времени. Первую группу составляют предметы, обязательные для изучения всеми студентами данного университета. В университете Невады к таковым относятся: английский язык, математика, естественные науки (по выбору), социальные науки (по выбору), искусствоведение, культурология. Во вторую группу входят дисциплины, обязательные для студентов факультета. Например: литература, философия, экономика, политология, иностранные языки. Российский аналог этих двух блоков представлен гуманитарными, социально-экономическими и естественнонаучными дисциплинами. Третья группа представлена профессиональными курсами. К ним относятся общепрофессиональные предметы и дисциплины специализации. Общепрофессиональные предметы представлены курсами «Этика СМИ», «Репортаж», «Критический анализ СМИ», «Производство СМИ» и др. Во всех университетах преподается дисциплина «Первая поправка к Конституции США и общество». Выпускная квалификационная работа в бакалавриате не предусмотрена.

Особый интерес для российской стороны представляли вопросы, связанные с обучением в магистратуре, поскольку подготовка магистров в свете «Болонского процесса» становится приоритетной задачей для отечественных вузов. Магистерские программы, реализуемые в университетах США, можно разделить на две группы. Первую, традиционную, составляют программы по журналистике, предназначенные для обучения студентов, имеющих высшее образование не по журналистике, а по другим специальностям, и для переподготовки дипломированных журналистов. Вторая группа магистерских программ представлена тематическими направлениями, как правило, связанными со специализацией журналиста в зависимости от типа СМИ, в котором он работает или собирается работать. Данное направление получило развитие в американских университетах в течение двух последних лет.

Например, в Колумбийском университете в основе преподавания лежит традиционная модель: в магистратуре по общей журналистике обучается около 300 студентов, в то время как по тематическим



направлениям (политическая журналистика и журналистика в сфере экономики и бизнеса) — только 25. В городском университете Нью-Йорка реализуется единая программа подготовки магистров по журналистике, в содержание которой включены обязательные курсы (такие как «Основы журналистики», «Этика СМИ», «Методы исследования» и др. — около 50% учебного времени), курсы по выбору, связанные со специализацией по каналу распространения массовой информации («Периодическая печать», «Телевидение и радиовещание», «Online журналистика»), курсы тематической специализации («Журналистика в сфере городского хозяйства и управления», «Журналистика в сфере экономики и бизнеса», «Журналистика в сфере медицины и здравоохранения»). Подобное деление позволяет факультету более гибко реагировать на потребности студентов в зависимости от их квалификации: больше времени уделять журналистскому образованию для лиц, не имеющих диплом журналиста, и специальной подготовке по тематическим направлениям для дипломированных журналистов.

Направления магистерской подготовки имеют и региональные особенности. Так, в Университете штата Невада реализуются программы по спортивной журналистике, экологической журналистике и журналистике, освещающей деятельность правоохранительных органов. Выпускники магистратуры во всех университетах выполняют итоговую исследовательскую работу и получают квалификацию «Магистр наук» либо «Магистр искусств».

На факультете журналистики Санкт-Петербургского государственного университета с 2003 года было начато обучение по новому учебному плану специальности «Журналистика» (5-летнее обучение), в котором была предусмотрена последовательность отраслевой и тематической специализаций. В определенной степени она имеет сходство с американской системой, за исключением того, что любой выпускник по специальности «Журналистика» в СПбГУ осваивает две образовательные программы, а не одну, как выпускник бакалавриата в США. В СПбГУ первый этап специализации связан с отраслью СМИ (периодическая печать, радио и телевидение) или с видом редакционной деятельности (производство и оформление газет, литературное редактирование). На втором этапе студенты специализируются по тематике журналистской работы, например, по политической журналистике, журналистике в сфере экономики и бизнеса, культурно-познавательной журналистике и т. д.

Переход к двухуровневой системе подготовки выводит на первый план задачу формирования магистерских программ по направлению «Журналистика». В структуре подготовки магистров возможно выделение, как минимум, трех видов программ: по тематике журналистской деятельности (например, по политической журналистике, по международной проблематике в СМИ, спортивной журналистике и т. д.), по направлениям исследований журналистики (в настоящее время на факультете журналистики СПбГУ реализуются программы по истории журналистики, социологии журналистики, зарубежной журналистике, теории и методике журналистского творчества) и по отдельному виду редакционной деятельности или работы со СМИ (например, литературному редактированию, рекламе, связям с общественностью, издательскому бизнесу и т. д.).

Подобная диффузия и многослойность высшего журналистского образования, отражающая все возрастающую специализацию СМИ и расширение сфер применения журналистской квалификации, вызывает наибольшее опасение среди преподавателей университетов как в России, так и в США. Опасение связано с возможной утратой фундаментальности образования, особенно свойственной крупным и старейшим центрам университетской подготовки журналистов, таким как факультет журналистики СПбГУ (с 1946 года) или факультет журналистики Колумбийского университета (основан *Дж. Пулитцером* в 1912 году). Сочетание университетской фундаментальности с кадровыми потребностями мобильного мира массовой информации требует особой тщательности в разработке учебных планов и программ в процессе перехода к новой для России системе подготовки квалифицированных специалистов. Отчасти возможно и заимствование опыта американских коллег, особенно в методиках проведения практических занятий, но при сохранении гуманистической основы преподавания и возможности получения высшего образования для наиболее одаренных и талантливых представителей творческой молодежи, не имеющих средств для обучения.

*Мариан Геруля, Силезский ун-т (Катовице, Польша)*

## **ОБУЧЕНИЕ ЖУРНАЛИСТОВ В ПОЛЬШЕ**

Институциональные попытки организации в Польше журналистского обучения относятся к началу XX века. Одним из примеров служит инициатива *Степана Горьского*, журналиста и историка,

проявленная во время Съезда Общества польских журналистов во Львове в 1903 году. Он предлагал вести лекции по журналистике во Львовском университете. Это предложение прозвучало спустя всего четыре года после основания журналисткой *Дик Мей* первой журналистской школы в Париже.

Однако за начало образования на высшем уровне в Польше надо принимать 1917 год. Именно тогда в Варшаве возникла Школа журналистики. В то же время и тоже в Варшаве был открыт факультет публицистики и журналистики в Школе политических наук. Оба учебных заведения в образовании будущих журналистов делали упор на овладение знаниями практического свойства, гораздо меньше времени предназначая теории. Можно утверждать, что и в целом это было более профессионально-практическое обучение, а не планомерное, систематическое образование университетского характера. Надо добавить, что через несколько лет шаги к созданию учреждений, в которых можно было бы вести более систематическое обучение журналистов, предпринимались также в Кракове и Познани, но добиться этого удалось только в Познани.

### *Модели и программы обучения*

В конце 20-х годов недостатки узкого профессионального обучения становились все больше очевидными. Поэтому в 1927 году усилиями многих специалистов была создана Высшая журналистская школа в Варшаве. Основной идеей при ее учреждении было повышение качества образования до уровня высших учебных заведений.

После второй мировой войны, во время которой по очевидным причинам обучение журналистов не имело места, уже в 1946 году в Варшаве снова возникла Высшая журналистская школа. Она, насколько это было возможно в новых общественных условиях, стремилась продолжать традиции своей довоенной предшественницы — как в программно-организационном аспекте, так и в кадровом, поскольку в ней продолжила работу часть прежних преподавателей.

Началом университетского журналистского образования в Польше после второй мировой войны можно считать 1950 год, когда в Ягеллонском и Варшавском университетах были открыты секции журналистики, ориентированные на трехлетнее обучение. В 1952 году обе эти структуры были расформированы, вместо них был создан факультет журналистики Варшавского университета. Это

подразделение вело не только преподавательскую, но и научно-исследовательскую деятельность в области прессоведения. Данная ветвь науки, как междисциплинарная, была призвана объединять знания о журналистике и о средствах массовой информации. При всей условности терминологического разграничения, широко понимаемое прессоведение не ограничивалось лишь исследованием печати.

В течение 60-х годов обучение журналистов в Варшавском университете принимало разные организационные и программно-содержательные формы. Стабильность пришла в 1970 году, когда был основан Институт журналистики. В 1975 году он соединился с Институтом политических наук, и тем самым был создан факультет журналистики и политических наук Варшавского университета. В этом качестве он работает до сих пор. Кроме варшавского центра обучение журналистов в университетах с первой половины 70-х годов началось также в Кракове, Познани и Катовицах; в 80-х годах такая подготовка была налажена в университетах Вроцлава и Люблина. После 1989 года к обучению журналистов подключились частные высшие учебные заведения. Сейчас программы по журналистике на уровне высших школ реализуются в нескольких десятках вузов. Однако в частных вузах подготовка дается почти исключительно в виде профессионально-практического обучения. В государственных университетах, за исключением Краковского и Варшавского, журналистское обучение ведется на уровне лиценциата или как магистерская специализация в рамках различных гуманитарных специальностей.

Исторически сложились **две модели** обучения журналистов. Одна из них нацелена на передачу будущим сотрудникам СМИ общих гуманитарных знаний, и гораздо меньше внимания уделяется практическим упражнениям. Такое обучение предлагается в университетах и других, похожих на них высших учебных заведениях. Вторая модель ориентирована в обратном направлении: обучение журналистов основывается главным образом на практике. Так обычно происходит в редакциях средств массовой коммуникации.

Польский опыт всегда представлял собой нечто среднее между практически полезным английским и теоретико-прессоведческим немецким образцами. Действующий стандарт вузовского обучения журналистов в Польше состоит из трех программных блоков. Первый из них содержит общие предметы, главным назначением которых является приобретение будущими журналистами широких

гуманитарных знаний. В рамках этого блока ведутся занятия по философии и социологии, психологии, экономике и политологии. В блоке основных предметов занятия концентрируются вокруг теоретических вопросов, связанных с теорией общения, экономикой СМИ, теорией массового общения, методами прессоведческих исследований, общественным и культурным влиянием СМИ, а также международным и межкультурным общением. Поскольку в большинстве высших школ подготовка журналистов встроена как специализация в программу по политологии, в этом блоке преподаются предметы, относящиеся к функционированию политической системы, на внутригосударственном и международном материале.

Третий блок содержит специальные дисциплины, непосредственно связанные с профессиональным образованием будущего журналиста. Здесь можно выделить несколько частей. Первая из них — это группа историко-теоретических предметов. Студент получает знания, в равной мере охватывающие историческое развитие средств массовой информации, функционирование современных медиасистем в разных странах и международный массово-информационный обмен. Важной частью этого блока является группа предметов, касающихся журналистских жанров, культуры речи, журналистской риторики. На занятиях даются как теоретические знания, так и практические навыки. Важным элементом третьего блока являются дисциплины, раскрывающие юридические и этические аспекты деятельности журналиста как личности и средств массового общения в целом. Поскольку вузовское обучение журналистов в Польше развивается в рамках направления «Журналистика и общественная коммуникация», в блоке специальных дисциплин представлены проблемы рекламы, ПР, общественного мнения, деятельности пресс-служб. При этом ставится задача подготовить выпускника к освоению разных профессий, связанных с широко понимаемой областью общественной коммуникации. Конечно, в рамках этого третьего блока проводится много семинарских и практических занятий, посвященных технике труда, в том числе под руководством активно действующих журналистов. Большое внимание обращается на изучение иностранных языков. Кроме того, после очередного года учебы студенты проходят четырехнедельные практики.

Сейчас в Польше постепенно осуществляется идея двухступенчатого высшего образования. В случае обучения журналистов профессиональное образование на уровне лицензиата направлено

на подготовку студента к исполнению обычных функций редакционного сотрудника. Основной целью журналистики как профессии должно быть получение и распространение сведений, которые вызывают дискуссию сначала в прессе, а затем среди публики, благодаря чему у общественности складываются ориентация в окружающей действительности и ее понимание. Учеба же на магистерском уровне по направлению «Журналистика и общественная коммуникация» должна расширить и углубить знания о журналистской профессии и СМИ в современном мире. Выпускникам необходимо получить основы знаний, дающих им возможность управлять массово-информационными предприятиями, как отдельными редакциями, так и большими организационными структурами.

Те компоненты обучения, которые не определяются образовательным стандартом, должны содержать дополнительные гуманитарные, обществоведческие и экономические знания о СМИ и массовом общении, обеспечивающие понимание этой сферы социальной жизни и ее важности для жизнедеятельности современного общества. В программу включаются знания не только о функционировании периодики, но и о других, родственных областях практики, чтобы тем самым гарантировать выпускникам мобильность на быстро изменяющемся рынке труда.

Журналистское образование сталкивается с большими сложностями, оказывающими влияние на подготовку профессионалов. В этой статье я хочу обратить внимание на некоторые из них.

Первая сложность связана с организационными сторонами обучения. Эта проблема имеет, по меньшей мере, два измерения. Во-первых, какие формально-организационные структуры **являются наилучшими** для подготовки будущих журналистов? В Польше обучение этой профессии происходит в основном в трех формах. Наиболее развитой формой является дневная и заочная подготовка в университетах и других высших учебных заведениях, как государственных, так и частных. Она, как уже было сказано, реализуется в виде отдельного направления «Журналистика и общественная коммуникация». Надо подчеркнуть, что в Польше лишь в 1997 году, после нескольких лет настойчивых усилий журналистское обучение обрело правомочия отдельного направления. Поэтому данная форма подготовки не является самой распространенной — из-за малого количества преподавателей. Чтобы открыть направление на уровне лицензиата,

требуется 4 квалифицированных научных работника (профессора или доктора). В случае с магистратурой это количество увеличивается до 8. Кадровая проблема еще долго будет предопределять возможность обучения журналистов на высшем уровне. Слишком мало насчитывается научных работников (особенно профессоров и докторов), исследовательские интересы которых связаны с наукой об общественной коммуникации. Поэтому сейчас это условие выполняют

**Оптимальная  
организация.  
Что это такое?**

только Варшавский и Ягеллонский университеты.

В последнее время некоторые государственные университеты вводят у себя болонскую систему образования и начинают обучать журналистов в магистратуре. В состав квалифицированных научных работников там обычно входят представители филологических наук. В остальных вузах — как государственных, так и частных — обучение журналистов развивается как специализация в рамках других направлений, чаще всего социально-гуманитарных, — например политологии, польской филологии, культурологии, библиотековедения или социологии. Однако можно встретить обучение журналистов и в экономических школах или школах управления. Лишь с недавних пор становится популярным журналистское образование на уровне лицензиата, особенно в частных школах. Правда, до 2005 года не существовало какого-либо строгого образовательного стандарта. Поэтому встречались весьма различные программы, выстроенные в зависимости от характера конкретного высшего учебного заведения. Существенным фактором, предопределяющим это различие, были научные интересы работников, входящих в тот или иной коллектив. В маленьких центрах, особенно в частных, заметный процент преподавательских кадров обычно составляли журналисты, работающие в СМИ. Эти обстоятельства непосредственно влияли на качество учебного процесса и уровень подготовки будущих журналистов.

Второй формой подготовки журналистов в Польше является последипломное образование. Оно развивается почти исключительно в государственных высших учебных заведениях — там, где имеется дневное обучение журналистике. Студентами этой формы обучения (условием поступления для них является обладание дипломом об окончании высшего учебного заведения) становятся специалисты других направлений или журналисты, работающие в редакциях, но

не имеющие профильного образования. Учебная программа, как правило, строится по примеру очного отделения, действующего в данном вузе. Чаще всего она продолжается 2 года и завершается получением диплома.

Третьей формой обучения являются разного рода курсы повышения квалификации. В большинстве своем они ориентируются на то, чтобы учащиеся овладели определенными умениями или какой-нибудь тематической специализацией. Их организуют отдельные редакции, пресс-концерны или журналистские ассоциации. На занятиях даются умения и знания, относящиеся к таким, например, областям, как написание текстов в разных жанрах, исследовательская работа с документами, управление СМИ, этические и юридические вопросы в практике журналиста или новые технологии в функционировании СМИ. Курсы такого рода обычно сосредоточивают внимание на личности журналиста и психологических проблемах профессии.

Представляется, что в связи с появлением все новых технических средств получения, переработки и доставки потребителям информации переподготовка журналистов становится существенным вопросом. Он требует тесного сотрудничества преподавательских коллективов и медийной индустрии.

Приватизация преобладающей части **рынка массмедиа** в Польше и развитие медийной отрасли производства создали многие проблемы, влияющие на обучение журналистов. Во-первых, частные СМИ в очень малой степени принимают участие в процессе вузовского обучения журналистов. Это касается как кадровой, так и организационно-финансовой сферы. Приглашение журналистов для преподавания очень часто происходит путем личных контактов (как правило, это выпускники) и не имеет официальной основы. Во-вторых, частные СМИ, как, впрочем, и общественные, мало обеспокоены финансированием развития технической базы, обогащающей методику преподавания. Довольно редко заключаются договоры между образовательными учреждениями и медийными предприятиями. В-третьих, хотя с отдельными редакциями удается вступать в кооперацию по поводу стажировки студентов, все-таки чаще вузам отказывают в таком сотрудничестве. Важной проблемой является и сам ход практики в редакциях СМИ. Это касается в равной степени частных и общественных СМИ. Даже если начальство соглашается на практику, к студентам относятся как к потенциальным конкурентам, представляющим опасность для ныне работающих сотрудников.



Очень трудно найти в редакции людей, которые согласились бы руководить практикантами и делиться своим профессиональным опытом. Немалую роль здесь играют организация деятельности редакций, соперничество в трудовом коллективе, постоянная тревога о месте работы, которое все чаще находится под угрозой. Вот почему практики характеризуются все меньшей эффективностью с точки зрения учебно-воспитательного процесса.

Проблемы обучения возникают и в связи с содержанием работы преподавателей. Им приходится искать подходящие способы, чтобы справиться с настоящим взрывом информации, как в смысле ее количества, так и с точки зрения источников, из которых ее можно получать. Обогащение информационных потоков вызывает спрос на гораздо более глубокие знания будущих журналистов. Сейчас в редакциях все чаще уже не находится места для репортеров, занимающихся всем понемногу, которых можно переводить из одной области журналистского творчества в другую. Теперь корреспондентам нужно обладать более солидными знаниями, чем в прошлом. Центры обучения журналистов должны им в этом способствовать.

Одним из возможных вариантов, которые можно использовать в высших учебных заведениях, является углубленная **специализация**, осуществляемая как направление перед окончанием периода обучения. Она дается, как правило, в двух разновидностях. В первом случае усилия концентрируются на расширении круга познаний, связанных с особенностями определенных каналов информации, например печати, радио, телевидения или Интернета. Причем такая специализация затрагивает не только канал в общем и целом, но и отдельные его типы и сегменты практики. Примером могут служить занятия, посвященные специфике функционирования ежедневников, адресованных массовому потребителю или избранным аудиторным группам. В случае с журналами учитывается своеобразие отдельных их типов: по-разному пишут в молодежных журналах, женских или спортивных. Применительно к аудиовизуальным СМИ надо познакомиться с отличием публичного вещания от коммерческого. Различная, специфическая подготовка необходима в зависимости от того, будет ли журналист работать, скажем, в газете или на радио, или станет действовать только в пространстве Интернета. Вторая разновидность специализации отражает тематику будущей работы. Понятно, что в разных знаниях нуждаются парламентский корреспон-

дент и судебный репортер, политический комментатор отличается от обозревателя, специализирующегося на анализе проблем культуры или экономики, и т. п.

Другой сложностью в обучении журналистов стала такая его постановка, при которой студенты умели бы пользоваться возможностями, предоставляемыми электронными носителями информации, и в то же время научились избегать риска, связанного с развитием журналистики он-лайн. Современный Интернет содержит очень много публичных сообщений, доступных массовому пользователю. Эта констатация точно характеризует совокупность журналистских материалов со всего мира, которые представлены на сайтах данного средства массового общения.

Часть из них распространяется в виде традиционных журналистских произведений, передаваемых с помощью персональных компьютеров, причем нередко со ссылками, указывающими, где можно найти более подробную информацию. Существует, однако, часть материалов, которые только внешне напоминают журналистику или принимают вид прессовой информации. В действительности они представляют собой соединение фактов, статистики, всякого рода анонимных и подписанных текстов, включая рекламу. Словом, это мало прозрачная смесь сообщений, личных интерпретаций, отчетов, комментариев и выжимок из многих, неизвестных нам источников. Очень часто мы совершенно не в состоянии проверить получаемые факты и мнения.

Мы имеем дело с опасностью того, что журналистика сведется

**Технологический  
вызов образованию**

к функции доставщика информации до узкого круга лиц, до малых групп, которым специально адресуется ее трансляция, так как пользоваться

различными инструментами обработки данных стало необыкновенно легко. Низкое качество большой доли информации, которую можно найти в Интернете, грозит уничтожением качественных стандартов хорошей журналистики и вредит уровню квалификации журналистов. В последнее время разрастается явление смешивания журналистских сообщений с информацией, приходящей из отделов ПР разного рода учреждений. Возникает опасный информационный гибрид, не имеющий ничего общего с журналистским творчеством. Это явление опасно не только для самих журналистов, но прежде

всего для получателей информационного потока, которые обычно не разбираются в характере направленных к ним посланий.

У его происхождения имеется много причин. Думается, что важнейшие из них — это легкость доступа к таким посланиям и возможность снизить расходы на приобретение информации. Последний фактор в СМИ, озабоченных экономической прибылью, начинает играть существенную роль. Как следствие, складываются ситуации, когда журналист не только не проверяет сетевые сообщения, но и публикуют их в той первоначальной, неизменной форме, в какой он их получил. Если принять во внимание, что практически каждый желающий может быть отправителем, то Интернет просто идеально подходит для такой практики. Журналисты, перешедшие на работу в PR-службы и хорошо знающие об экономическом давлении и решающем значении времени для бывших товарищей в редакциях, подготавливают свои материалы в такой форме, чтобы они без каких-либо изменений и сокращений могли быть опубликованы в СМИ. Данная тенденция приобретает повсеместный характер и несет в себе угрозу объективности СМИ. Основной становится проблема определения того, кто на самом деле является источником распространяемых сведений.

С другой стороны, сбор документов он-лайн и журналистика он-лайн должны принадлежать к наиболее существенным элементам современных программ обучения журналистов. Развитие информационно-коммуникативной техники и технологий ведет к тому, что многие молодые журналисты на будущей работе будут вынуждены сотрудничать в сетевых СМИ. Следовательно, существует необходимость их солидной подготовки к деятельности такого рода. В частности, важно, чтобы в программы обучения включались занятия, призванные формировать уважение к этическим и иным профессиональным стандартам, — так, чтобы выпускники могли сопротивляться частым угрозам, ожидающим их на сайтах WWW.

Будущих журналистов надо также обучать умению сотрудничать в нескольких видах СМИ. Они должны получить знания о специфике разных носителей информации: печатных, визуальных, звуковых и аудиовизуальных. Думаю, что особенно следует обращать внимание на овладение студентами интерактивными средствами общения с адресатами. Есть основания предполагать, что интерактивность станет одной из наиболее быстро развивающихся черт журналистики он-лайн. Она влечет за собой необходимость использовать

горизонтальные модели общения, суть которых заключается в том, что журналист включен в процесс обмена информацией в роли модератора дискуссии он-лайн.

Кроме того, пришло время готовить будущих журналистов к поиску материалов он-лайн, учить их справляться с огромным количеством сообщений, с их отбором и группировкой при соблюдении определенной иерархии по степени важности.

Журналистам новой формации предстоит научиться работать главным образом в составе группы и в иной общественной среде. Результат журналистского труда все чаще будет воплощаться в произведениях не отдельных авторов, но целых коллективов. Одним из эффектов технологии он-лайн является то, что корреспонденты все больше времени будут проводить вне редакции. Независимо от того, работает ли человек в штате или на основе договора о сотрудничестве, выполняет ли он задание в домашних условиях или находясь на объекте, все больше журналистов будут вынуждены действовать социально в одиночестве, а профессионально — в коллективах. Виртуальные редакции становятся фактом, а рутинные занятия, к которым журналисты уже привыкли и без которых почти не представляют себе свое производство, начинают исчезать. Поэтому надо разрабатывать новые методики редактирования, планирования и выполнения редакционной работы.

Резюмируя размышления об обучении современных и будущих журналистов, укажем, какими чертами должны обладать люди, желающие заниматься этим делом.

- Журналисты должны правильно понимать современный мир, его сложность, взаимозависимость разных сфер социальной жизни. Отсюда требование к журналисту — иметь общее образование высокого уровня и качества;
- Журналисты, учитывая все возрастающую сложность отражаемой действительности, должны глубоко вникать в конкретную проблематику. Это значит, что журналистское обучение должно создавать возможность для специализации, в том числе на академическом уровне;
- Журналистам необходимо думать творчески и автономно, из чего следует, что преподаватели — как теоретики, так и практики — обязаны ставить их в ситуации выбора и предоставлять возможность мыслить критически. Эта задача является особенно существенной ввиду все возрастающей коммерциализации СМИ, под давлением которой основным критерием успеха становится экономическая выгода. Не менее существенной является взаимозависимость СМИ и политической жизни. Связи экономического и политического мира с системой средств массового общения представляют опасность для независимости журналиста и его самостоятельности в подходе к отображаемой действительности.

• Журналисты должны отдавать себе отчет в том, как велика роль, которую средства массового общения играют в развитии демократии. Соответственно, в процессе образования надо приучить студентов понимать профессиональную этику как часть их личности, а не как малозначимый свод общих принципов. С другой стороны, они должны осознавать, что сами подвергаются оценке и критике. Журналист обязан помнить, что самым важным лицом в его работе является потребитель, которому он направляет свои информационные послания. Журналистика, как профессия общественного доверия, имеет свои привилегии, но прежде всего — обязанности по отношению к обществу.

*Н. Ф. Корконосенко, еженедельник «Россия»*

## **ЧЕТВЕРТАЯ ПРАВДА, или Что берет с собой журналист в начале профессионального пути**

В 18 лет я сделала открытие: оказывается, многие люди умеют писать, даже не подозревая об этом. И только когда перед ними ставится конкретная газетная задача, они призывают на помощь весь свой жизненный и читательский опыт, воображение и аналитические способности — и пишут что-то вполне внятное. Если к этому добавить полноценный курс обучения на факультете журналистики, несколько успешных практик в изданиях разного уровня, то на выходе может получиться — ну, в общем, дипломированный специалист с полноценной университетской базой. Но журналистом ему еще только предстоит стать.

Настоящего газетчика из него в дальнейшем лепит работа в редакции, общение внутри и вне нее — в диапазоне профессиональных и личностных интересов и достоинств пишущего. Не все выдерживают испытание рутинной профессией в ритме изматывающего газетного конвейера. Многие уходят в смежные и куда более прибыльные области — в службы связей с общественностью, рекламный бизнес. Однако настоящие газетные долгожители никогда не теряют того бесконечно воодушевляющего и самовозобновляемого профессионального «драйва», который держит их на плаву в редакционной среде и непредсказуемом море читательских предпочтений. Они открыты жизни, жизнь для них — бесконечный процесс творческой переработки интересной им в данную минуту информации. Прежде всего — общественно значимой и необходимой их изданию. Но и в иных сферах они с тем же интересом осваивают мир.

Вот уже больше трех десятков лет я — женщина, зарабатывающая газетным трудом. То присутствующая в текущей жизни своего

ареала, то унесенная ветром нового сюжета. То ругающая на чем свет газету, бросившую собкора на ночь глядя черт те куда искать ютящиеся на брошенном корабле семьи трех капитанов, то купающаяся в кафе очередного «соло на АВМ»...

Ни разу не пожалевшая, что выбрала эту работу. По сути сугубо мужскую, а по жизни ставшую повсеместно женской (начиная с набора на факультеты журналистики). Неблагодарный «ассенизаторский» труд по выявлению социального негатива и жесткому вербальному его анализу посредством великого родного языка. Очень часто приходится работать в режиме скорой помощи, что также требует сугубо женского сопереживания, готовности помочь.

Есть и сугубо временной фактор восприятия журналистики. Мы, дети «оттепели», 60-х годов прошлого века, свою профессию воспринимали и воспринимаем как миссию, по *Жуховицкому*: «Справедливость — мое ремесло». А не как «вторую древнейшую», когда слово продается, как на базаре.

В этом смысле я журналист старой школы. Хотя мой газетный зенит пришелся как раз на годы горбачевской перестройки, разломившей мою газетную практику на почти две равные доли: советскую и постсоветскую. В свое время я работала корреспондентом региональных газет «Смена», «Брянский рабочий», «Ленинградская правда», журнала «Ленинградская панорама». С 1991 года ушла на собкоровские хлеба в газетах «Рабочая трибуна» (бывшая «Социалистическая индустрия», ныне просто «Трибуна») и «Версты», а в последние годы представляю Санкт-Петербург в еженедельнике «Россия».

Что навело на мысль обратиться к своим публикациям разных лет и в целом — к профессиональному опыту? Случайная встреча в метро с однокашником и сотоварищем по жаркому лету 1969-го в газете «Алтай студенческий» *Андреем Богатыревым*. Ныне *Андрей Олегович* — генеральный директор крупнейшего на Северо-Западе издательства «Специальная литература». Он поделился со мной одним проектом: «Знаешь, хочу поддержать родной журфак, издать то лучшее, что родилось в профессорско-преподавательской среде за последние годы. Небольшая такая серия „Секреты профессии“ в помощь начинающим журналистам. Как думаешь, пойдет? Журналистов-практиков тоже пригласим поделиться опытом. Кстати, ты где сейчас собкоришь?..»

Словом, вовремя я ему под руку подвернулась, в нужный час и

в нужном месте, говоря о прихотях сочетания случайного и закономерного. В издательстве меня попросили написать вступительную статью про эти самые «секреты». И теперь по праву журналиста, ошущающего свое полное совпадение с профессией, попытаюсь раскрыть некие особенности и тайны ремесла, если, конечно, они у меня есть. Буду рада, если мои наблюдения, выводы, наработанные практикой приемы заинтересуют кого-то из молодых, а может быть, и опытных коллег. Надеюсь, они пригодятся и тем, кто размышляет о будущем журналистского образования.

Журналистом может стать человек флегматичный и фанатичный, оптимист и пессимист, робкого и не очень десятка. Но вот кто никогда, ни при каких обстоятельствах не научится писать — так это тот, кто не любит читать или мало глотал в детстве хороших книжек.

Как читатель я сложилась довольно рано: в 12 лет прочла «Войну и мир» (правда, с изъятиями батальных сцен), в 17 — «Степного волка» *Германа Гессе*. По обыкновению мы с младшей сестрой обедали, не отрывая глаз от страниц. Ее книгу поддерживала сахарница, мою — да что под руку попадет, буханка хлеба например. Мама на работе, шумнуть на нас было некому, вот и обедали часа по два.

Тогда я еще не думала о журналистике и готовила себя к поступлению в технический вуз. Это была середина 60-х годов, когда «физики» по всем параметрам теснили «лириков». Причем ничто не мешало самовыражению первых, дуэт *Сергея и Татьяны Никитиных* у нас на глазах становился культовым. Я побеждала на школьных олимпиадах по физике и математике и потихоньку кропала себе стишки. Но большого значения этому не придавала.

Вообще самое сложное при выборе творческой профессии — набраться храбрости и в один прекрасный день сказать себе: я могу!.. В данном случае «я могу писать».

С этим я в свое время сильно затянула и в результате оказалась студенткой Брянского технологического института. Впрочем, многие уважаемые мной журналисты тянули с этим еще больше. *Аркадий*

***Сначала читать,  
потом писать***

*Соснов*, например, окончил полный курс ленинградской «Техноложки», что не помешало ему в дальнейшем стать одним из самых заметных

питерских журналистов. Я спохватилась на втором курсе, какое-то беспокойство начало точить меня изнутри. Вспоминалось, как часто

на уроках литературы учительница вслух зачитывала мои сочинения, а однажды так прямо и заявила: «После чтения „свободной темы“ Наташи Федоровой (моя девичья фамилия) я не спала всю ночь». Ту самую тетрадку в полоску, где я отважно «анализировала» рассказы и повести *Василия Аксенова*, храню до сих пор.

А еще в 17 лет я посылала свои стихи в «Алый парус» («Комсомолки»), и оттуда пришел положительный ответ: «Где-то летом, Наташа, мы обязательно опубликуем твои стихи». Из журнала «Юность» тоже написали и немало меня озадачили: мол, стихи ваши внешне вполне стихи, но они обнаруживают явную логическую основу. Вы вряд ли состоите как поэт, но, возможно, будете писать хорошую прозу или станете хорошим журналистом. Фамилия рецензента, если не ошибаюсь, была *Москвитин*, и время показало, насколько точным оказался его диагноз.

В подтверждение могу процитировать первое, что пришло в голову из стихов моего «розового периода»:

Но этого никто не замечал,  
как тихо старился  
наш маленький вокзал.  
Как иногда он тяжело вздыхал:  
встречал — вздыхал,  
и провожал — вздыхал.  
Как огорченными руками светофоров  
тянулся вслед за уходящим скорым...

Не стану дальше утомлять. Странно, что я до сих пор помню это. Стихи не сохранились, нигде не записаны. И это к лучшему, что мне своевременно объяснили, что *Белла Ахмадулина* из меня не получит, но писать, в принципе, попробовать можно.

Стихи по памяти процитированы мной не из праздного интереса. Наверное, тот самый рецензент из «Юности», перемалывающий в день километры рукописей и килограммы макулатуры, все же что-то приметил в моих строчках. Как минимум, начитанность провинциальной барышни: в стихах про вокзал ощутил влияние поэта *Григория Поженяна*, а про *Маяковского* — влияние самого *Маяковского*. Из моих первых опытов критик мог, к примеру, установить, что расхожую хрестоматийную тему «пролетарского поэта», «агитатора, горлана, главаря» я изучала не только по учебнику. Видимо, все это и заставило серьезного столичного рецензента послать куда-то в маленький зеленый Брянск не казенную отписку, а почти программ-



ное письмо.

Книжки, книжки надо читать, уважаемые завтрашние мои коллеги! Они и прежде всего они развивают и образуют духовно, формируют кругозор, обостряют память. А заодно и «ставят» грамотность письма. Как орфографию, так и стилистику. Для журналиста это не последнее дело.

В развитие сказанного процитирую кинорежиссера *Сергея Соловьева*: «Жизнь взрослого человека — всего лишь комментарий к тому, что происходило с ним в детстве». Концептуальное заявление. Видимо, спонтанно я ощущала это, поскольку с первых шагов в газете и далее, учась на журфаке, охотно бралась за темы, связанные с педагогикой и возрастной психологией.

Сколько лет журналист идет к «своему» жанру? Каждому отмеряно его время. Кто-то приходит в редакцию готовым фельетонистом, как, например, *Аркадий Инин*. Кто-то, как *Володя Стругацкий*, мой бывший коллега по «Смене», врывается в газету репортером, готовым писать о чем угодно, лишь бы не вяло и занудно. Своим темпераментным ярким пером он несколько потеснил с первой полосы унылый партийно-советский официоз. А со временем продолжил тему предшественника, писавшего в «Смене» очерки об освоении Арктики и Антарктики. Он и по сей день несет в «Смене» свою вахту, при этом пару лет назад стал вице-президентом Ассоциации полярников. Случай уникальный, можно сказать, вершина признания журналиста теми, о ком он пишет. А *Марина Елисеева* из «Санкт-Петербургских ведомостей», которая в лучших традициях «старой школы» одинаково виртуозно владеет разными жанрами, сейчас нередко украшает газету небольшими изящными эссе-моралите, «срисованными» с повседневности.

Я почти сразу обозначилась в газете как представитель аналитических жанров. Будучи студенткой третьего курса журфака, опубликовала в «Смене» свою первую, сильно критическую и по-юношески бескомпромиссную кинорецензию («Кинематографический песочек...»). Работая позже в отделе культуры газеты «Брянский рабочий» и в отделе науки «Ленинградской правды», стала осваивать жанры очерка и статьи, стараясь раскрыть тему (в том числе в «положительном» материале) не описательно, а исследуя ее. В интервью заставляла собеседника искать серьезные аргументы, сталкивать их с

## **В поисках жанра**

данными из моего досье. И при этом считала своим долгом «вписать» беседу в общий контекст событий в соответствующей отрасли производства или сфере культуры. Создать по ходу разговора картину, которую живописала средствами то репортажа, то зарисовки, то иронии, присущей фельетону.

Со временем я стала откровенно и свободно смешивать разные жанры при исследовании одной темы. Писать не канонически жанрово, а как мне было удобно. Сначала в моих очерках и корреспонденциях появились вкрапления интервью, что было попыткой раскрыть собеседника через его живое слово. Это когда в текст по мере развития темы вставлялся «Фрагмент беседы». Затем возникла необходимость — в очерке ли, статье ли — дать кусочек текста репортажно, выводя на авансцену автора и его реакцию на происходящее. А порой, как в фельетоне, прорывалась скрытая ирония.

И оказалось, что на стыке нескольких жанров у меня родился свой собственный «фирменный» жанр. Только до поры до времени я не знала об этом. Газетная текучка, стремление заработать побольше денег на гонорах, поскольку зарплаты наши далеки от средневропейских при несоизмеримо большей нагрузке, к сожалению, почти не оставляют журналисту времени подумать, почитать в тишине. Разобраться в собственной практике, предаться так необходимой профессиональной саморефлексии.

Так бы и жила, не ведая, что из-под моего пера запущен на орбиту СМИ новый жанр, да коллеги по газете «Версты» просветили. Зав. корреспондентской сетью *Лев Грунау* разослал собкорам по «электронке» такое сообщение:

«На сегодняшней очередной общередакционной летучке состоялся „разбор полетов“, или, проще говоря, обзор вашего творчества — и мы решили ввести переходящий титул „Лучший собкор месяца“.

В ноябре лучшим собкором единодушно признана Наталья Корконосенко, наш собственный корреспондент в Санкт-Петербурге. Среди многих присланных ею и опубликованных материалов отметим, в первую очередь, два интервью...

Мы рекомендуем всем нашим авторам внимательно прочитать эти два сюжета. Не будем говорить, с каким трудом наш собкор „добыла“ своих героев, — это наша с вами работа. Но самое главное в отмеченных материалах — это аромат живого общения с собеседниками. Более того, Наташа изобрела, именно на основе живой беседы, некий новый жанр. Это не каноническое интервью. В материалах в сжатом виде есть все: и четко прослеженная проблематика темы, и личность, и судьба героя. Причем это сделано не занудливо и не за счет объема — а преподано короткими, но исчерпывающе выразительными авторскими мазками. О форме подачи таких

материалов можно дискутировать, но такие интервью-беседы резко отличаются от стандартного набора вопросов-ответов, „прокачанных“ через пресс-службу соответствующих лиц».

Доброе слово коллег и меня заставило призадуматься: что же на самом деле представляет собой освоенный мною «синтетический» жанр? Немного поразмыслив, я пришла к выводу, что это не более чем «искусство монтажа», при сильном влиянии на меня, во-первых, лучших фильмов мирового кино, а во-вторых, конечно, телевидения — куда от него денешься?..

Кстати, процесс размывания жанровых границ был отмечен еще в середине 1970-х годов профессором МГУ *Викторией Ученовой*. Она писала, что диффузия жанров способствует их взаимообогащению и является объективным результатом усложняющихся отношений человека с окружающим миром. Глобальное расширение коммуникационного пространства посредством телевидения и новых информационных технологий создало естественные предпосылки для унификации жанров. «Интервью захватило смысловые пространства очерка, перестав быть только новостью из первых уст и явив несомненный интерес к личности собеседника», — прочла я позже в исследовании воронежского теоретика печати *Льва Кройчика* (учебник «Основы творческой деятельности журналиста». СПб., 2000).

И у него же чуть ниже в главе «Исследовательско-образные тексты» обнаружила еще более значимые для меня определения и выводы: «Образная публицистика, сближаясь по методам своего исследования с искусством, вводит в тексты СМИ личность как некую социально-нравственную целостность, позволяя исследовать героя и автора-повествователя в их поступках и переживаниях. Жанры образной журналистики создают психологически достоверную картину действительности. Принято считать, что тексту СМИ чужд психологизм при изображении внутреннего мира личности. Между тем психологизм публицистики проявляется на всех уровнях ее функционирования — уровне автора, уровне героя, уровне аудитории».

Какая удачная попытка «поверить алгеброй гармонию» публицистического текста! Ведь, если вдуматься, именно уровнем психологической проработки характеров на фоне точной постановки проблемы и привлекают нас многие незаурядные газетные «полотна» мастеров отечественной публицистики.

Это не только название сборника статей и воспоминаний коллег о

специальном корреспонденте «Известий» *Анатолии Аграновском*. Это еще и тот спонтанный процесс ученичества, которому подвержены все сколько-нибудь способные, заинтересованные в профессии начинающие.

Все мы друг у друга учимся, порой не отдавая себе в этом отчета. Еще до поступления на факультет журналистики и тем более после я читала в «Комсомольской правде» кинокритику *Ольги Кучкиной* и *Татьяны Хлопьянкиной*, в «Литературной газете» — судебные очерки *Аркадия Ваксберга*, очень точные морально-психологические эссе *Евгения Богата*, журналистские расследования *Юрия Щекочихина*, «человековедческие» разборы конфликтов *Лидии Графовой*. Впоследствии я встречалась в разное время с *Ваксбергом*, *Графовой* и *Щекочихиным*. А вот с *Аграновским* не довелось. Подобное, если честно, даже в голову не приходило.

*Анатолий Абрамович* был для меня чем-то вроде бога на облаке: высоко сидит в своих «Известиях», дальше и глубже всех видит. Пишет, как пашет. Вот уж у кого точно «слова, как пудовые гири, верны». Каждая его статья в «Известиях» периода 70-х годов становилась событием. Было не совсем понятно: как все это пропускал свирепый газетный Цербер «главлит»? Нам было известно, что *Аграновский* умер практически за письменным столом, дорабатывая статью «Сокращение аппарата» — она потом пробила брешь в таком исконно-русском бюрократическом бастионе, как партийно-советская номенклатура. И только позже мы узнали, что уверенности в том, что статью опубликуют, у автора не было и что вообще были такие семь лет работы в «Известиях», когда ему, фактически, платили зарплату за то, что он не пишет.

### «Уроки Аграновского»

«Хорошо пишет не тот, кто хорошо пишет, а тот, кто хорошо думает». Этот афоризм *Аграновского* был начертан на скрижалях факультета журналистики ЛГУ «нашего» периода. И мы учились анализировать, сталкивать аргументы, идти к героям не столько за фактом, сколько за мыслью, как он учил. Интересно, что написал бы *Анатолий Абрамович* по поводу рыночной журналистики и подмены реальности пиаром?..

Впрочем, и того, что он нам оставил (сборники статей «А лес растет», «Суть дела»), достаточно, чтобы под жестким облучением профессионального кодекса Мастера работать в журналистике не только талантливо и самозабвенно, но и честно.

Сдается, что размышления *Аграновского* о природе газетного творчества (а оно-таки «творчество») и никак не может быть сведено к понятию «информационного продукта», на чем настаивают некоторые суетно современные мэтры и мэтрессы теории журналистики) во многом пересекаются с пониманием сути синтеза той «четвертой правды», которая рождается на столе у журналиста-публициста. Это я ссылаюсь на автора вступительной статьи к моей книге журналиста и доктора философии *Александра Щелкина*. Еще раньше *Кнут Гамсун* дал свое, созвучное сказанному выше, определение, и оно в свое время поразило меня глубоким проникновением в суть того, чем я занимаюсь: «Правдивость — это не двусторонность и не объективность. Правдивость — это бескорыстная субъективность».

На том держится сегодня та вечно живая ветвь российской публицистики, которая по-настоящему ответственна как перед своим прошлым, так и перед будущим.

На стадии сбора материала я словно рыба в воде неумоимо хожу туда-сюда в тревожных плавнях, не думая об опасности, собираю богатую добычу — пищу для осмысления. Чем больше, тем лучше. Потом уже за рабочим столом вчитываюсь, сопоставляю факты до тех пор, пока в голове не начинают сами собой складываться структура будущего текста (сначала нечетко, «сквозь магический кристалл»), отдельные строчки, эффектные пассажи и целые абзацы. Казалось бы, пора сесть и начать писать. Но не тут-то было. Муки творчества в моем понимании — это борьба с собой в процессе сокращения дистанции между пишущим и его рабочим столом.

Отчего-то сознание никак не хочет согласиться с тем, что «трюмы заполнены», материал в голове достаточно проработан и пора сесть и просто записать его. Легко. Столько раз это бывало: преодолеешь трудности первого абзаца, первой страницы — и начинаешь писать свободно, будто подключившись к какой-то невидимой антенне. Но страшная сила инерции «серого вещества», комфортно пребывающего в интеллектуальном покое, не пускает тебя к столу. И ты изобретательно ищешь тому оправдание. В случае, когда предстоит написать сложный аналитический материал, я сажусь за компьютер и еще и еще раз вчитываюсь в расшифровку записи с диктофона или из блокнота. Иногда на «дополнительное погружение» уходит, с перерывами на кофе, целый день, и только категорическое газетное «надо вчера» выводит журналиста из этого специфического состо-

яния «разогревающего» дрейфа.

Если сюжет прост и не требует долгих блужданий в лабиринтах предполагаемой структуры материала, то и способы отсрочки от процесса написания просты. Например, вспоминаешь, что давно не

**«Я готова писать.  
Я могу писать.  
Я уже пишу...»**

звонила подруге, или остро вдруг захотелось постирать мужу рубашку руками, а не в машине. Однако круги вокруг рабочего стола все сужаются, и ты, наконец, бескомпромиссно го-

воришь себе: пора!.. И переходишь к краткому нейролингвистическому программированию. Я готова писать. Я могу писать. Я пишу.

Значение удачно найденного заголовка трудно переоценить. Недаром в газетной среде искусство изымать «квадратный корень» сути текста и обозначать его в двух-трех словах ценится так дорого и в некоторых изданиях даже оплачивается «отдельной строкой» редакционного бюджета. Широко известна практика коллективного «мозгового штурма» при сочинении заголовков в редакции. К ней в прежние времена прибегали многие газеты, чтобы наутро заголовок «гвоздя» номера передавался из уст в уста в переполненных автобусах и вагонах метро: а ты читал «Собчак как зеркало российской коррупции» *Павла Воианова* («Комсомольская правда») или, скажем, «Лев готовится к прыжку» — первое серьезное исследование отечественной мафии *Юрия Щекочихина?*..

Но сборкор работает в одиночку, и надеяться ему не на кого. Вот и сажу, подчас полдня, над чистым компьютерным листом или беру ручку и чиркаю варианты на любой подвернувшейся под руку бумаге. Вот уже и за стол себя засадила, и движение фабулы очерка уже понятно. А заголовка нет. Не люблю писать без «верного» заголовка — «продираясь, как в туман, от пролога к эпилогу», как пел *Булат Окуджава*. Точное, емкое название материала как бы ведет тебя за собой, становясь стержнем повествования. Сверяя по нему курс, можно успешно пронести главную мысль от первого до последнего абзаца, замкнув произведение эффектным финалом.

Но для этого нужно написать очень точный первый абзац. Что тоже не просто. Он может решать разные задачи, в том числе в сжатой форме фокусировать в себе главную проблему. Вот, например, материал «Хотим на тот берег» начинается у меня так: «Жители Ивангорода составили петицию с требованием присоединить их 13-тысячный город к Эстонии: „Если государству не под силу на-

## Заголовок и первый абзац

вести должный порядок на северо-западных рубежах России, то пусть отдадут нас Эстонии, ибо мы 300 лет входили в состав Нарвы“». Это подзаголовок. А первый абзац строится так:

«Нарвский замок и крепость Ивангород — почти зеркальные отражения друг друга по обоим берегам по-балтийски свинцовой Наровы. Но там, за рекой — почти европейская цивилизация. На нашей стороне — разруха и социальная апатия».

И последний абзац, закольцовывающий композицию:

«...Прощаясь с Ивангородом, я еще раз прогулялась вдоль Наровы, где Длинный Герман стоит напротив сторожевых башен ивангородской крепости. Потрясающее по красоте место! И как испортила его решетка таможни, окантованная двумя рядами колючей проволоки. Есть первые, пока еще слабые, указания на то, что этот диссонанс временный.

Жизнь еще возьмет свое».

Великое счастье, когда материала еще нет, а заголовок уже пришел и не дает тебе покоя, тащит к столу (спасибо ему за это). Так было с очерком, в основу которого легла история встречи *Константина Паустовского* и ленинградки *Лизы Лыжиной*, — «Три тополя на Мойке». А как еще лучше обозначить тему несостоявшейся любви, если не обращением к фильму, любимому миллионами, — «Три тополя на Плющихе»?.. И как на самом деле постичь, состоялась ли любовь или нет? Большая любовь посетила вас — и на том спасибо.

Когда в 1987 году я писала особо памятную для меня и ленинградской социологической школы статью «Неделовые игры», то полагала, что «крепкий» заголовок у меня есть: «Табу на компетентность». И каково же было мое удивление, переходящее в тихую профессиональную злость, когда дежуривший по номеру *Виктор Кошванец* (дело было в «Ленинградской правде») сказал: «Нужен другой заголовок». Но в спешке у меня ничего достойного не получалось. И тогда дежурный редактор сделал поистине гроссмейстерский ход: назвал статью «Неделовые игры» с подзаголовком «Почему они процветают в стенах академического института». Дело в том, что в конце статьи давалось скромное упоминание о сотруднике Института социально-экономических проблем, авторе теории ролевых игр. Кто-то, может, и внимания на это не обратил бы. Но только не большой мастер газетного заголовка и в целом, что называется, пламенный

публицист *Кошванец*.

Спасибо вам, *Виктор Борисович!*

И спасибо тележурналисту *Валерию Громову*, с которым мы когда-то вместе работали в «Смене». От него первого я услышала на редакционной летучке: «Обратите внимание, как точно находит Корконосенко первую фразу и каким пружинистым, заряженным на интригу становится от этого весь первый абзац». Он говорил про полосу о *Пушкине* «Земную жизнь пройдя до середины...». Статья начиналась фразой, адресованной последнему дому поэта на Мойке, 12: «Он собирался жить здесь долго, а прожил всего четыре месяца».

Спасибо всем коллегам, которые свою высокую квалификацию подтверждают не только газетными выступлениями, но еще и тем, что тонко подмечают достижения собрата по перу, о которых тот, может, и не догадывался. И не скупятся на добрые слова. Считаю это признаком высочайшего профессионализма.

Они бывают только у тех, кто не очень любит свою работу. А у типичных газетчиков их не бывает никогда.

В свои первые зимние каникулы я, конечно же, заглянула в родной «Брянский комсомолец», где еще до поступления в университет был напечатан мой первый газетный опус, — и прости прощай запланированная турбаза с любимыми лыжными горками! Мне показали письмо из дальней деревни Почепского района, где маленький Маугли смастерил себе дом и жил в лесу, не хотел возвращаться к отцу с мачехой. Уговаривать меня не пришлось, назавтра утром я уже ехала на автобусе мимо заснеженных полей в командировку. Привезла оттуда статью «Покажите мальчишке тапира» — кто не помнит, есть в зоопарках такой экзотический зверь.

Перед летней сессией ребята-старшекурсники предложили мне летом поехать с ними в Алма-Ату делать студенческую газету. Пояснили: мы в Публичке нашли и прочли твои газетные вирши, ты нам подходишь. Позже что-то там случилось с казахстанским «проектом», и мы поехали в Барнаул делать газету «Алтай студенческий». Фантастическое было время: можно было сесть в оплаченный государством эшелон и четыре дня катиться под звон гитар по необъятной в прежних границах Родине. Через год я поехала в горный Акташ уже бойцом лучшего алтайского ССО «Кировский» из ленинградской «Техноложки». Два месяца строила Чуйскую ГЭС и писала в «Алтай студенческий» «методом включенного наблю-



дения». Метод помог заработать на стройке 600 рублей, совсем не слабо по тем временам.

Много лет прошло с тех пор. Но привычка работать на каникулах осталась. Из летних отпусков, в том числе с испанского курорта я, сама того не желая и заранее ничего не планируя, привезла несколько больших материалов: «Санта-Барбара на графских развалинах», «Гренада по-русски», «Пляжная опера Байя де Пальмы» и другие.

И как написать так, чтобы она не стала последней. Иногда, право же,

**У журналиста  
не бывает каникул**

хочется поспорить с признанными исследователями журналистской практики. Вот *Галина Лазутина* из МГУ (все те же «Основы творческой деятельности журналиста»), глава «Журналистское познание мира») перечисляет «по пунктам» то, чего ни при каких обстоятельствах нельзя делать, исходя из этических норм общения с источниками информации, в том числе с героями материалов: нельзя «идти на сближение ни с „положительными“, ни с „отрицательными“ персонажами».

А если это сближение льет воду на газетную мельницу? И благодаря возникновению доверительных отношений с «отрицательным» героем логика первоначального замысла опрокидывается, и на полосу выходит материал диаметрально противоположной направленности?

Такое в моей практике случалось не раз. И надо иметь чисто журналистскую настойчивость и выдержку, чтобы не испортить отношения, еще не начав их. Вот какая история вышла у меня с директором Балтийского завода *Виктором Ниловичем Шершневым*.

В начале 90-х многие крепкие хозяйственники переживали личную драму при вхождении предприятий в непредсказуемый и полукриминальный российский рынок. Пытаясь сдержать развал и падение производства, Герой Социалистического Труда *Шершнев*, «самый длинный директор» (целых 16 лет он вел свой завод от победы к победе), попытался было закручивать гайки, однако столкнулся с неким непреодолимым препятствием в управляемости завода. Не сразу он понял, что против него организован заговор. Что пришло время первого передела государственной собственности, и его грубо выводят из игры.

За развитием этой драмы я, как и многие, следила по городским газетам. Помню погромное выступление в «Ленинградской правде»

под красноречивым заголовком «Будьте бдительны, господа рабочие!». Речь шла о мнимой попытке директора в свою пользу устроить приватизацию не только предприятия, но и заводского пансионата отдыха, в котором успешно директорствовала его жена.

### **Как не провалить первую встречу с героем**

После того, как на «подготовленном» собрании против директора выступили некоторые кадровые рабочие, с каждым из которых он до того здоровался за руку и называл

по имени-отчеству, *Шершнев* встал и вышел из зала. Не стал искать покровительства у своего друга министра и ушел с завода. Не стал участвовать в дележке акций. У меня в корпункте «Рабочей трибуны» на Херсонской, 12 появилась депутация профкома Балтийского завода с жалобой на *Шершнева*. Потом прислали директорскую «Волгу», и меня приняли вновь избранный директор и многолетний глава завкома профсоюза. Картина с их слов вырисовывалась типовая: «красный директор», ретроград и волонтарист, оказывает сопротивление экономической реформе, набирающей в стране ход. И уж совсем нелестно характеризовалась его жена, которая прежде руководила заводским Дворцом культуры и теперь присмотрела себе пансионат на Карельском перешейке.

Мне организовали поездку, и я увидела новенький современный пансионат на фоне прелестно обыгранного карельского ландшафта. В голове уже складывался план «гвоздевого» разоблачительного материала о столкновении новых экономических реалий и не соответствующего ему старого стиля руководства. Дело было за малым: необходимо было встретиться с потерпевшим крушение директором. Но тут я неожиданно получила резкий отпор. Жена изо дня в день холодно отвечала мне по телефону: *Виктора Ниловича* нет дома. Тогда я не менее вежливо, но непреклонно стала настаивать на встрече с ней самой, *Валентиной Яковлевной*. И не помню уж, чем конкретно я сломила ее сопротивление, но однажды она сказала: приходите.

Дома оказались оба *Шершневые*. И как только *Виктор Нилович* стал раскрывать мне свою версию событий, нервно ходя по комнате, горячась и помогая себе жестами, я поняла, кого и что буду защищать в своей статье. «Автор статьи в „Ленправде“ тоже уходила от нас, на словах готовая изложить аргументы мужа, — сказала на прощанье *Шершнева*, — но отчего-то передумала и, кстати, не вернула подлинники документов, которые мы ей предоставили». Стало понятным,

почему после этого случая директорская семья игнорировала всех без исключения журналистов, которые подстерегали их в самых неожиданных местах, в подъезде дома например.

...Время многое расставило по своим местам. Убеждена: если бы при поддержке аморальной власти из многих отраслей не выжили таких вот «коренников», как *Шершнев*, мы бы сейчас жили в другой стране. Да и на заводе признают, как много потеряло производство с уходом *Виктора Ниловича*. И не только производство, но и социальная сфера, которую так опекал бывший директор. Пансионат сразу после его ухода был продан лицам с сомнительным экономическим прошлым, и балтийцы давно не имеют туда доступа.

А моей дружбе с *Шершневыми* уже много, много лет. Как, впрочем, и добрым отношениям с другими героями, с которыми после удачной первой публикации иду по жизни и о которых продолжаю писать, как только возникает повод. Певица *Елена Камбурова* открывает этот ряд, я полюбила ее с первой гибкой пластинки в журнале «Кругозор» конца 60-х годов, хотя она певица не для всех — «актриса до востребования».

Не могу припомнить случая, чтобы кто-либо из творческой интеллигенции отказал мне в аудиенции «для печати».

В Кишиневе на мой первый звонок композитору *Евгению Доге* жена *Наташа* интеллигентно ответила: приходите прямо завтра, когда вам удобно. Говорите, завтра воскресенье? У Евгения Дмитриевича не бывает выходных...

Я пришла с тремя желтыми розами в руках, срезанными по дороге с клумбы маникюрными ножницами. И застала разгневанного композитора в состоянии выяснения: как случилось, что партитура музыки к фильму «Мария, Мирабелла» была отослана в его отсутствие не в Бухарест, а в Будапешт?.. Я переключила внимание на себя: «цветы для маэстро», мое понимание роли музыки в кино — и вот уже беседа потекла рекой, пока я не спохватилась в половине второго ночи: пора ехать в гостиницу. Композитор вызвался подвезти на своей машине. Когда я попрощалась с *Наташей* и села в салон, *Дога* сказал: «Личный шофер ждет вас». «Много чести», — парировала я. «Для шофера», — продолжил он.

После этой поездки вышел мой почти полосный материал про *Догу* под рубрикой «Воскресный гость „Смены“». И до сих пор он считает, что тем самым я помогла ему стать лауреатом Государственной премии СССР. Понимаю, что это преувеличение, но звучит как

музыка из уст героя-композитора. Теплые отношения, возникшие практически мгновенно, продолжают и по сей день. Мы дружим семьями. *Евгений Дмитриевич* всегда приглашает нас с мужем на свои петербургские концерты. При встречах много говорим о его и нашем внуках: *Доменике* и *Егоре*. Помню телеграмму, которую мы послали в Кишинев *Евгению Дмитриевичу* в связи с его 50-летием: «Впереди еще полвека и большая Догатека».

А какой автограф подарил мне *Александр Моисеевич Володин* на первой странице своего поэтического сборника «Монологи»: «Наташеньке, с которой мы подружились навек!».

Храню также несколько «знаковых» писем от своих читателей.

Есть ли какая-нибудь более высокая награда для журналиста, чем признание читателей и тех, о ком он пишет?

\* \*  
\*

*С годами, садясь за компьютер, думаю точь-в-точь так, как писал Анатолий Аграновский на склоне своей газетной жизни: «Не опозориться бы...».*

**От ред.** Развернутое представление автора о труде журналиста см. в книге статей и очерков Натальи Корконосенко «Версия собкора», выпущенную издательством «Специальная литература» в серии «Секреты профессии» (СПб., 2005).

*Л. М. Макушин, Урал. гос. ун-т*

## ПРЕДДИПЛОМНЫЙ «АВТОГРАФ», ИЛИ ТРИ ГОРОШКА НА ОДНУ ЛОЖКУ

Перед защитой дипломных работ ко мне нередко подходят университетские коллеги с одним и тем же вопросом: «Как там „Автограф“? Будет? Готов?». Уже десятый год на церемонии прощания с журфаком вчерашним студентам вместе с дипломом вручается и эта нетоненькая книжка. А преподаватели, получившие «Автограф» в подарок от виновников торжества, не могут побороть искушение тут же, хотя бы бегло его перелистать.

«Автограф» — не только сборник, подготовленный очередным выпускным курсом. Это и идея, у которой есть автор, и постоянно развивающийся проект. Автор — покойный *Л. А. Кропотов*, доцент

кафедры периодической печати УрГУ. А история началась в 1995 году, когда в программу завершающего семестра были включены «Новые аспекты теории информации». Пятикурсники еще не успели остыть от впечатлений последней практики, окончание учебы у многих идет параллельно с работой в редакциях. Их не очень-то привлекают сугубо академические разговоры о тексте как инобытии автора, о стереофоническом, голографическом отображении действительности и т. п. Поэтому студенты охотно поддержали предложение *Леонида Алексеевича* на деле опробовать эту стереофонию-голографию и создать социометрический портрет или, точнее, автопортрет пятого курса. Поскольку факультет жил тогда подготовкой к своему 60-летию, то замысел реализовался в сборнике «Шестидесятники: Факультет журналистики Уральского государственного университета глазами пятьдесят пятого его выпуска».

Каждый участник сборника выполнил в письменном виде три задания. Первое — «О друзьях-товарищах». Здесь требовалось по собственному выбору, что принципиально важно в социометрии, рассказать об одном или нескольких однокурсниках, чем-то наиболее привлекательных для данного автора. Естественно, кто-то был фигурой, притягательной для многих, а кто-то, увы, остался без внимания. Но слово о товарищах сказал и предпочтение определил каждый. Такой же характер имела и следующая работа, только по отношению к преподавателям. Создавая цикл текстов «Такими я их запомню», студенты опять-таки были вольны написать о любом педагоге, руководствуясь собственными симпатиями или антипатиями.

### ***Социометрический портрет курса***

Наконец, третья задача заключалась в том, чтобы вспомнить и отразить в сочинении какое-то характерное и важное для автора событие в студенческой жизни за университетскую

пятилетку.

«Шестидесятники» положили начало серии коллективных произведений выпускников дневного и заочного отделений журфака УрГУ. Поначалу это были «Истоки», но затем мы с *Леонидом Алексеевичем* дали сборнику более точное, на наш взгляд, название — «Автограф». «Автограф», применительно к преддипломному состоянию, — это и текст профессионала, и прощальное откровение об однокашниках, преподавателях и факультете, о себе. И, в итоге, — это еще и книжка, которую надо подготовить, сверстать, напечатать (забота

инициативной группы и студенческой редколлегии), чтобы сказать: «Вот „Автограф“ нашего курса».

Потенциал «Автографа» раскрылся не сразу, и десять лет назад некоторые аспекты не угадывались даже инициаторами, руководителями проекта.

Исходный замысел условно можно назвать мемориально-мемуарным. Представляя читательской аудитории первый сборник, *Л. А. Кропотов* писал о существовании определенного класса социальных образований, непрерывно возникающих и через какой-то срок неизбежно «растворяющихся» в других группах. У членов таких временных общностей на всю жизнь сохраняется ностальгия об этом периоде, но в индивидуальной человеческой памяти с годами неумолимо стирается картина минувшего. Социометрический портрет коллектива, в том числе студенческого, закрепляет историческую память и воплощается в создании «такого произведения, в котором бы давалась по возможности и полная характеристика изображаемого коллектива и характеристика каждого участника»<sup>1</sup>. Действительно, два десятка книжек «Автографа» — это продолжающаяся летопись факультета, его сохраненная и документированная новейшая история.

Гораздо богаче по содержанию оказались зарисовки о событиях за пять университетских лет. Получилась не столько хроника факультетских мероприятий, ситуаций, веселых и грустных происшествий, а очень любопытный и полезный для вузовского педагога срез студенческой жизни во всем ее многообразии. Многие из сюжетов открыли нам нашего студента со стороны, ранее совершенно неизвестной и не предполагавшейся. Здесь новое знание выводит на новый уровень понимания.

Саморазвивающийся от выпуска к выпуску «Автограф» подсказал нам мысль изменить кое-что в собственно учебном процессе. Вместо «Новых аспектов теории информации» мы ввели в программу заключительного семестра спецкурс «Социометрический портрет». Название, конечно, не совсем точное, поскольку отражает лишь результат самостоятельной практической работы выпускников, а именно — создание текстов для «Автографов». Занятия же, включая лекции, предполагают более глубокое ознакомление студентов в целом с социометрическими методами и процедурами, предложенными *Якобом Л. Морено*. В общем курсе «Социология в СМИ» мы лишь кратко останавливаемся на этом, а сейчас появилась возмож-

ность подробнее рассмотреть перспективы, которые открывает перед журналистом исследовательская методология *Морено*.

Самым неожиданным и одновременно интересным, действенным оказался эффект «Автографа» с позиций обратной связи в системе «преподаватель — студент». Поначалу, очевидно, под влиянием стартовой мемориальной и юбилейной направленности сборника, авторы буквально следовали заданной теме: «Таким я их запомню». В результате глава о педагогах больше напоминала розовый благоуханный букет. Но постепенно стала проявляться, как думается, «энергия метода». Настрой на откровенность, полное отсутствие цензуры и содержательной правки, обязательное условие «рассекречивать» сборник только в момент вручения дипломов мало-помалу изменили тональность и оценочную составляющую этих материалов. Во-первых, вместо сусальных рассказиков о декане «папе Боре» и замдекане «маме Маше» в текстах о преподавателях все больше стало появляться аналитики и критики, которая с первого раза, надо признаться, шокировала некоторых коллег. Во-вторых, студенты, по сути дела, как-то незаметно переформулировали само задание, и многие из них перешли от комплиментарного портрета педагога к проблемам вузовской дидактики, к «портрету» преподаваемого предмета, с особым акцентом на его полезности — как общеразвивающей, так и практической.

В один прекрасный момент мы, преподаватели, начали и читать «Автограф» по-новому и по-новому к нему относиться. Разумеется, кому не приятно встретить в рассказе о своей дисциплине слова: «Я дружу с русским языком! Я понимаю русский язык! Мне нравится русский язык!» Или: «Вы научили меня двигаться к своей цели несмотря ни на что. Спасибо!» Но могут быть и другие слова: «Будущим первокурсникам: не выбирайте этот спецкурс!» Или: «От университета ждешь преподавателей-интеллектуалов. Обидно, когда тебя пытается учить „брак“». Или: «Я его не люблю... Он хам... А хам потому, что ничего никогда не объяснял, а только пугал: „Встанет вопрос о вашем отчислении“». Не исключается и такой вариант: в «Автографе» вообще нет упоминания о каком-то преподавателе. Помню, как-то один из коллег попросил очередной сборник, быстро пробежал глазами по страницам и разочарованно, даже обиженно протянул обратно: «Обо мне ничего»...

**Преподаватель —  
студент —  
преподаватель**

«Автограф» все чаще цитируется в кафедральных разговорах, на заседаниях Ученого совета факультета. Он превратился для нас в своеобразный барометр, фиксирующий

общее состояние и частные проявления «погоды» в студенческо-преподавательском коллективе. Однажды очень громко прозвучавшее в сборнике мнение сыграло определенную роль в том, что мы были вынуждены расстаться с одним из приглашенных преподавателей. Но, уверен, гораздо больше переоценок совершает и больше задумывается о своей деятельности и поведении каждый из нас, ставший, или не ставший, «героем» какого-то фрагмента «Автографа». Кстати, и сам *Я. Л. Морено* подчеркивал прагматическое значение метода и необходимость для социометристов сочетать «тесты на уровне выбора» с готовностью вносить в реальность «изменения ради сообщества людей, к которому они применяются»<sup>2</sup>. Так и «Автограф» есть не только социометрическая констатация ситуации, но и первый шаг по ее оптимизации.

С учетом опыта сейчас задания для «Автографа» формулируются так: 1. Мой самый <...> однокурсник; 2. Самое <...> событие в моей и нашей студенческой жизни; 3. Мой самый <...> учебный предмет на журфаке. Как уже отмечалось, особенно важна полная свобода выбора студентами объектами описания. Выбор должен состояться самопроизвольно, без давления извне. На социологическом языке это означает, что социометрический метод — самый «мягкий» и «качественный». Для формирования спонтанного решения автору нужна не установка, а то, что *Я. Л. Морено* называет «разогревом» группы. Само по себе изложение социометрической теории, как мы убедились, данную задачу еще не решает. Тем не менее, всегда находится несколько человек, которые приносят готовые тексты сразу после вводных лекций. Оказывается, что авторская группа лучше всего «разогревается» в ходе чтения и обмена мнениями по поводу первых материалов. Это именно обмен мнениями, суждениями, иногда воспоминания, дополнения по ассоциации и т. д. Какая бы то ни было критика текстов мягко, но решительно пресекается руководителем занятий. Процедура обычно занимает до 6–8 академических часов, и бывает отчетливо видно, как в глазах будущих авторов загораются огоньки интереса, азарт. Специфика выпускного журналистского курса в принципе исключает здесь опасность под-



ражания, повторения. Старые сборники на стадии «разогрева» упоминаются и цитируются минимально, поскольку каждый «Автограф» по определению уникален.

Итак, «Автограф» оказался многофункциональным продолжающимся изданием. У него есть постоянно сменяющийся авторский состав и своя аудитория, у которой имеется устойчивое и весьма заинтересованное ядро — работающие с будущими журналистами преподаватели нашего и других факультетов Уральского госуниверситета. Чаще всего коллеги делятся впечатлениями о сборнике сразу после его выхода. Время от времени мы собираем своеобразные «автографы на „Автографе“», чтобы суммировать мнения преподавателей, проверить наш проект на прочность и целесообразность.

Приведу в пример один из отзывов. Доцент философского факультета УрГУ *А. С. Атманских* (кстати, нередкий персонаж в сборнике) более десяти лет читает у нас на выпускных курсах историю философии. Вот его свежий автограф на «Автографе».

«Писатель пишет для читателей — и разными способами узнает, как они (читатели) к его текстам относятся.

Преподаватель читает лекции студентам. И тоже, естественно, имеет желание узнать, как относятся к его „усилиям“.

На мой взгляд, одно из главных достоинств „Автографа“ — именно оценка преподавателей. Конечно, здесь бесполезно искать объективности! За объективностью надобно обратиться к итогам стандартного (усредненного и обезличенного) анкетирования.

Отзывы «Автографа» всегда пристрастны и индивидуальны — и в этом главная ценность! Отзывы могут быть положительными, лаская самолюбие преподавателя. Могут быть — „с ложкой дегтя“. Кого-то это уязвит... А зря! Потому что „Автограф“ позволяет „формировать рейтинг“ особого рода. Важно ведь не „понравиться“ всем — важно запомниться, оставить какой-то осязаемый след.

Поэтому, мне кажется, не страшно попасть в „Автограф“ с плохой оценкой — страшно в него НЕ попасть...»

Еще один немаловажный момент связан с социометрическим портретом журфака. «Автограф» не то чтобы открыл нам глаза — дело-то, в сущности, не новое, — но добавил активности и заинтересованности в мониторинге студенческо-преподавательских взаимоотношений, отношения студентов к учебе в целом и к отдельным предметам. Уральской школе журналистики близка «идея равенства участников образовательного процесса как суверенных

личностей, несмотря на различия в их функционально-ролевом статусе»<sup>3</sup>. Однако тот, кто стоит за кафедрой, по положению своему имеет гораздо больше возможностей давать оценку «младшему партнеру»: по качеству и объему усвоенных знаний, по прилежанию, поведению и т. д. Участие студентов в формировании содержания своего образования останется добрым пожеланием, пока они не выскажут своего мнения по этому поводу, пока их голос не будет услышан и принят во внимание. «Автограф» лишь отчасти решает эту проблему, поскольку здесь имеет место разговор «на выходе». Параллельно с работой над сборником выпускников мы начали чаще делать социологические замеры на предшествующих курсах. Так, чрезвычайно богатый материал дало анкетирование заочников 2–4 курсов. Их ответы на открытые и закрытые вопросы о дисциплинах профессиональной специализации, оценки и предложения обсуждались на заседании Ученого совета факультета и легли в основу целого ряда практических решений. Этот пример уже не единичный. Есть надежда, что на факультете сложится система двухсторонней оценки учебного процесса, в которой преподаватели и студенты будут иметь равное право голоса.

---

<sup>1</sup> Кротова Л. А. Социометрический портрет — исторический документ и жанр публицистики // Факс. Журнал уральских журналистов. 1997. № 1. С. 33.

<sup>2</sup> Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. М., 2001. С. 296.

<sup>3</sup> Корконосенко С. Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование: Учебное пособие. СПб., 2004. С. 96.

*В. В. Тулунов, Воронеж. гос. ун-т*

## **ЖУРНАЛИСТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТВОРЧЕСТВО И РЕМЕСЛО**

Дискуссии по поводу специфики журналистского образования начались с тех пор, как журналистику стали преподавать в российских вузах. В начале XX века на юридических факультетах университетов стали читать отдельный спецкурс — прообраз сегодняшней дисциплины «Правовые основы журналистики». Считалось, что научить писать невозможно: талант — он или есть, или его нет, а вот знание права журналистам не помешает. Что справедливо.

Взгляд на журналистику прежде всего как на искусство письма сохраняется до сих пор. Приверженцами данного подхода являются те исследователи, методисты и практики, которые рассматривают журналистику преимущественно как филологическую деятельность. В этом есть свой резон: литературоведение и языкознание — ствольные науки и дисциплины, при изучении которых у студентов формируются мировоззрение, образный взгляд на действительность, наконец, нормативная грамотность. То есть обучающийся приобретает инструмент, при помощи которого и будет осуществлять свою профессиональную деятельность.

Но журналистика всегда относилась к социальной и политической сферам (а теперь и к экономической области). Потому, помимо правоведения, социологии, политологии, психологии (включая основы социальной психологии), экономики, будущие журналисты сегодня углубленно изучают международное гуманитарное право, профессиональную этику журналиста, социологию и психологию журналистики, экономику и менеджмент СМИ.

Формированию общей культуры, многомерному взгляду на развивающийся мир способствуют такие предметы, как «Основы теории литературы», «История отечественной литературы», «История зарубежной литературы», «Отечественная история», «Философия», «Культурология» (включая религиоведение), «Концепции современного естествознания», «Экология».

На формирование профессиональных знаний и мастерства, навыков и умений направлены следующие дисциплины: «Основы журналистики», «История отечественной журналистики», «История зарубежной журналистики», «Основы рекламы и паблик рилейшнз», «Современные зарубежные СМИ», «Актуальные проблемы современности и журналистика», «Актуальные проблемы современной науки и журналистика», «Основы творческой деятельности журналиста», «Современный русский (и родной) язык», «Стилистика и литературное редактирование», «Риторика», «Техника и технология средств массовой информации», «Логика», «Математика, информатика, современные компьютерные технологии».

### ***Комплексный характер журналистского образования***

При этом необходимо понимать, что разные предметы взаимосвязаны по содержанию, как, по существу, едино теоретическое и практическое обучение. С одной стороны, теория

— база и для ремесла, и для творчества, с другой стороны, без постоянного практического тренинга теория «повисает в воздухе», не закрепляется в сознании обучающегося. И еще: теория создает идеальные модели, следуя которым практика развивается; практика же создает постоянные проблемы, ставит новые вопросы перед теорией. То есть в учебном процессе постоянно должен поддерживаться баланс всех его составляющих.

Таким образом, журналистское образование в России — это прежде всего университетское образование, специфика которого заключается в **сочетании фундаментального и специального обучения**. Например, на факультете журналистики Воронежского госуниверситета, студенты получают основательную подготовку в области журналистики, а также в области рекламы, паблик рилейшнз, политики, культуры, истории, литературы, иностранных языков, компьютерных технологий, приобретают опыт практической и научно-исследовательской работы. Рабочий учебный план традиционно состоит из 5 циклов (общие гуманитарные, социально-экономические, математические и естественнонаучные дисциплины; цикл общепрофессиональных и специальных дисциплин и дисциплин специализаций; циклы дополнительных видов подготовки и факультативных дисциплин) и около 100 курсов, включая дисциплины национально-регионального компонента, спецкурсы и спецсеминары по выбору студента.

Специальность «Журналистика» имеет творческий статус, подтвержденный, в частности, и тем, что творческий конкурс, согласно ГОС ВПО, является обязательным профильным вступительным испытанием, и тем, что в учебный план включены такие дисциплины, как «Выпуск учебной газеты (радио-, телепередачи) и «Журналистское мастерство (работа в творческих студиях)».

Поскольку никакое творчество невозможно без опоры на фундаментальные представления о мире, учебный процесс носит, по существу, двухуровневый характер. Первый уровень (1 и 2 курсы) — освоение цикла фундаментальных (базовых) дисциплин: философия, социология, лингвистика, теория литературы, экономика, основы практической деятельности журналистов и др.; второй уровень (3–5 курсы) — технологическое освоение профессии, приобретение профессиональных навыков, узкая специализация по избранным направлениям.

Такой подход к подготовке специалистов базируется на

- широком спектре специализаций, начинающихся с 3 курса;
- выполнении студентами творческих курсовых и дипломных работ;
- организации круглогодичной учебно-производственной и нескольких этапов производственной практики;
- проведении публичных защит студентами материалов практики;
- активном участии студентов в работе творческих мастерских (под курс «Журналистское мастерство» отводятся 6, 7, 8 семестры);
- введении в расписание занятий так называемых «творческих дней»;
- широком привлечении к преподавательской работе журналистов-практиков.

Учебный план сориентирован на стимулирование творчества студентов, инициирует самостоятельный поиск решения творческих задач будущими специалистами, ставит при этом во главу угла индивидуальную работу со студентами.

Важно, чтобы программы курсов обеспечивали межпредметные связи, а также преемственность и последовательность в изучении дисциплин учебного плана, а содержание программ курсов и рабочих программ отражало бы все виды учебных занятий.

Итак, **журналистское образование — комплексное образование.**

Общегуманитарная компонента — история, мировая культура, философия, психология, социология, политология — важна как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. Например, проведение конкретных социологических и психологических исследований — важнейшее направление деятельности современной редакции; владение этим инструментарием — гарантия высокого уровня подготовки журналистом аналитических материалов.

«Естественная» составляющая важна для всех студентов, а не только для тех, кто впоследствии свяжет свою судьбу, например, с научной, специализированной журналистикой: ведь школьные знания в университете дополняются общими знаниями более высокого уровня.

Филологическая составляющая призвана обогатить сознание студента достижениями классиков художественной и публицистической литературы, научить грамотно писать и говорить.

Наконец — профессиональная составляющая, которая предполагает как базовые, наработанные веками, так и современные, постоянно обновляющиеся подходы.

Есть устоявшиеся **формы учебной работы**: лекция, семинарское и лабораторное занятия, коллоквиум, подготовка рефератов, курсовых и дипломных сочинений, практика в СМИ, самостоятель-

ная работа; появляются и новые формы: мастер-классы, тренинги, деловые игры.

Тенденция сокращать аудиторные занятия, и прежде всего лекционные, — опасная тенденция. Конечно, и лекторы бывают скучные, компилирующие содержание лекции из разных источников и не дающие авторского, оригинального взгляда на предмет. Но это — проблема кафедр, факультетов, но не системы преподавания как таковой. Настоящая университетская лекция, точнее, лекционный курс — это всегда концепция, личность оратора. Лекция — эффективнейшая форма обучения, которая, кстати, не отменяет использования современных приемов обучения и технических средств (диапроекторов, компьютеров для перенесения иллюстраций на экраны и др.).

На семинарских занятиях студенты отрабатывают наиболее сложные вопросы лекционного курса, учатся объяснять, как они поняли научный, литературно-художественный или публицистический текст (преподаватель здесь выступает в роли комментатора, толкователя).

Лабораторные и практические занятия необходимы для закрепления теоретических знаний, их «привязки» к практике. Кроме закрепления навыков могут ставиться цели, связанные с развитием творческих способностей обучающихся: создание публицистических произведений, разработка оригинальных проектов и др.

На коллоквиуме обсуждаются отдельные части, разделы, темы, вопросы, выходящие за пределы семинарских или практических занятий в рамках изучаемого курса (обсуждаются и рефераты, творческие работы студентов). Коллоквиумы являются формой контроля самостоятельной работы студентов, поэтому обычно они не включаются в регулярное расписание. Самостоятельная работа требует особой организации, и прежде всего подготовки комплекса методических материалов на основе системы бумажных и электронных источников.

В программах должен реализовываться системный подход к подготовке специалистов, когда дисциплины верхних уровней подготовки базируются на знаниях, полученных студентами при изучении дисциплин, изучаемых на младших курсах. Важнейшей особенностью учебного плана является сочетание общепрофессиональной подготовки студентов со специализацией на 3–5 курсах.

Так, для осуществления специализаций на факультете журналистики ВГУ кафедрами разработаны следующие курсы:

- специализация «Периодическая печать» — «Типология газетной и журнальной прессы», «Актуальные проблемы в современной аналитической журналистике», «Документальный образ в публицистике», «Тенденции современного пресс-дизайна», «Язык газеты» и др.;

- специализация «Телевидение и радиовещание» — «Основы ТВ и РВ», «Методика и технология ТВ и РВ», «Мастерство теле- и радиожурналиста-аналитика», «Документально-художественные жанры ТВ и РВ», «Техника речи на ТВ и РВ» и др.;

- специализация «Реклама и паблик рилейшнз» — «Практика рекламы и PR», «Реклама и PR в сфере применения», «Менеджмент и правовое регулирование в рекламе и PR», «Психолого-организационные проблемы рекламы и PR», «Язык рекламы» и др.;

- специализация «Новые компьютерные технологии в СМИ» — «Компьютерная графика и анимация», «Статистика», «Системы управления базами данных», «Веб-дизайн», «Информационная безопасность» и др.

Эти предметы выбраны как наиболее актуальные для современной деятельности журналиста, в их содержание включается совокупность средств, приемов, способов и методов профессиональной работы.

Специальность «Журналистика» популярна у молодежи. Это связано и с потребностями рынка труда, и с осознанием значимости этой профессии для общественного развития. На факультете журналистики ВГУ в настоящее время абитуриенты сдают 3 вступительных экзамена: творческий конкурс, русский язык и иностранный язык. По русскому языку принимаются сертификаты ЕГЭ (на заочном отделении абитуриенты могут выбрать изложение). По иностранному языку экзамен пока проводится в традиционной форме, хотя уже сейчас значительную его часть составляют тестовые задания.

Совершенно оправдано то, что именно творческий конкурс является профилирующим вступительным испытанием. Никакой другой экзамен не способен заменить его в плане проверки готовности абитуриента к работе в сфере массовых коммуникаций. Даже классическое сочинение по литературе здесь гораздо менее эффективно. Конечно, кроме того, что проверяется уровень знаний абитуриента по литературе собственно, сочинение дает возможность оценить уровень владения языком, способность выражать свои мысли точно и грамотно и т. д. Однако при этом слабо проявляются сугубо журналистские способности и задатки (профессия ведь требует определенных природных наклонностей). Невозможно увидеть, насколько абитуриент умеет находить фактический материал, необходимый для раскрытия той или иной журналистской, связанной с социальной

действительностью темы, насколько интересно — то есть как раз творчески — он способен его преподнести и т. п.

Основной вступительный экзамен на факультете журналистики, кроме прочего, должен позволять комиссии составить представление о том, продукцию каких СМИ потребляет абитуриент и почему предпочитает именно эти СМИ, какие из действующих журналистов ему кажутся настоящими профессионалами и почему — в общем, каково в целом представление абитуриента о своей будущей профессии. Именно необходимость отразить в наборе вступительных испытаний специфику массово-информационной деятельности реализуется при включении в него наряду с привычными экзаменами нетрадиционного — творческого конкурса. Факультет журналистики так же имеет право на проведение этого экзамена, как, скажем, институты искусств имеют право на специфические испытания, проверяющие актерские способности поступающего. И кстати, в преддверии окончательного перехода на систему Единых государственных экзаменов (ЕГЭ) хочется особо подчеркнуть, что творческий конкурс должен остаться профилирующим вступительным испытанием на факультете журналистики. Такой подход характерен для многих европейских стран.

Сделаем необходимые пояснения о **содержании экзамена**. На факультете журналистики ВГУ он состоит из трех туров. Первый — проверка публикаций абитуриента. Материалы сдаются в приемную комиссию вместе с другими документами в виде вырезок

**Отбор студентов  
по творческим данным**

(телевизионные и радиоматериалы расшифровываются еще и на бумаге). Публикации проверяются и оцениваются до начала очных вступительных испытаний. От абитуриента, естественно, не требуется знания системы журналистских жанров, однако понять, что материалы различаются не только по тематике, но и по конструкции текстов, он вполне в состоянии.

Второй тур экзамена — творческое сочинение. В отличие от классического сочинения по литературе оно не связано с какими-либо литературными произведениями или авторами, а приближено к журналистским жанрам и тематике. Например, типичными являются темы «Расскажу о человеке», «Мы сидели за одной партией» и т. п. Подразумевается, что абитуриент должен создать образ реального, знакомого ему человека, что близко к задачам такого публицисти-



ческого жанра, как зарисовка (очерк). Абитуриент никак не ограничивается в объеме (он задается лишь ориентировочно — от 3 до 5 тетрадных страниц) и построении текста — все определяется авторским замыслом.

Основные критерии оценки творческого сочинения очень близки к критериям оценки публикаций. Первый критерий условно можно обозначить как «содержание текста». Здесь учитывается, насколько убедителен фактический материал, на котором раскрывается тема, насколько прочно аргументированы суждения абитуриента, насколько последовательно и доказательно он выражает идею своего произведения. Второй критерий обозначим как «форму текста». Обращается внимание на построение текста (начало, концовка, интересные сюжетные «ходы»), наличие индивидуального стиля письма и т. д. Третий критерий — грамотность. На экзамене сочинение абитуриента по первым двум критериям оценивают преподаватели журналистских дисциплин, по третьему критерию — преподаватели-лингвисты.

Творческое сочинение является наиболее важным этапом профилирующего вступительного испытания (за него можно получить наибольшее количество баллов), потому что здесь лучше всего проявляются способности и индивидуальность абитуриента. Представленные им на первом туре публикации, вероятно, подвергались редакционной правке (иногда очень существенной), к тому же на них сильное влияние оказывают стиль и творческая манера, характерные для данного СМИ в целом.

Наконец, третий тур творческого конкурса представляет собой собеседование по предлагаемому абитуриентам списку вопросов. Сюда входят вопросы для проверки общей эрудиции поступающего, вопросы по литературе (как наиболее близкой к специфике отечественной журналистики школьной дисциплине) и вопросы профессиональной ориентации. В плане проверки общей эрудиции абитуриента спрашивают о том, что его увлекает в различных видах искусства, какие выдающиеся личности прошлого и настоящего, причем не связанные с будущей профессией, его интересуют. Вопросы по литературе не выходят за рамки школьной программы. Вопросы из области профессиональной ориентации могут потребовать от поступающего размышления об особенностях журналистики наших дней, о профессиональной этике журналиста, о современных отечественных СМИ и творчестве любимых журналистов и т. д. Опять-таки понятно, что от вчерашнего школьника не ждут глубокого

теоретизирования со ссылками на научные авторитеты. От него ждут внятного изложения собственных наблюдений, оценок и, разумеется, их аргументации. Комиссия также сопоставляет высказываемые на собеседовании суждения абитуриента с уровнем его публикаций (иногда опубликованные материалы создают завышенное представление о профессиональной зрелости абитуриента).

Факультет журналистики ВГУ стремится **помочь будущим абитуриентам** успешно пройти вступительные испытания. Занятия на подготовительном отделении включают в себя тренинг по написанию творческих сочинений, помощь в написании текстов для СМИ, чтение лекций по тематике профессиональной ориентации, а также выпуск слушателями собственной газеты «ГромкоГоворитель». Содержание экзамена определяет содержание подготовки к нему и по другим предметам. Так, с введением ЕГЭ по русскому языку обучение по данному предмету было соответствующим образом перестроено. Об эффективности работы подготовительных курсов говорит тот факт, что немало слушателей становятся студентами разных форм обучения на факультете журналистики ВГУ (а иногда и на подобных факультетах других престижных вузов — МГУ, СПбГУ, РУДН). Первокурсники, прошедшие через подготовительное отделение, всегда составляют основу студенческого курса, так как они уже знакомы с правилами и обычаями вузовской жизни, адаптированы к вузовскому способу обучения, объединены в коллектив. Поэтому подготовительной работе уделяется столь большое внимание. Именно работа с абитуриентами определяет успех приемной кампании.

Плодотворным способом отбора наиболее одаренных абитуриентов являются региональные Олимпиады. На факультете журналистики Воронежского университета она проводится в форме телевизионного конкурса «Проходной балл» (совместно с телекомпанией «Край Воронежский», представляющей НТВ в Центральном Черноземье). Конкурс состоит из трех туров. Первый тур представляет собой написание творческого сочинения (аналогичного тому, которое входит в программу творческого конкурса). Во второй тур выходят авторы 20–24 наиболее удачных работ. Он включает в себя задания профессионально-творческого характера, а также по литературе, русскому и иностранному языкам. Половина участников отсеивается в ходе соревнования. Все вышедшие в третий тур абитуриенты получают высшую оценку по профилирующему экзамену «Творческий конкурс». Третий тур аналогичен второму. По его итогам от

3 до 5 победителей рекомендуются к зачислению на факультет без вступительных экзаменов.

Ежегодно принимается Положение о профильном экзамене «Творческий конкурс» для поступающих на факультет журналистики ВГУ по специальности «Журналистика» (содержание Положения и сам принцип организации творческого конкурса были одобрены НМС УМО по журналистике университетов РФ, документ рекомендован для использования во всех вузах, осуществляющих подготовку журналистов). Вот выдержки из Положения, утвержденного ректором в 2005 г. и выставленного для всеобщего обозрения на факультетском сайте.

«Вступительный экзамен „Творческий конкурс“ состоит из 3 туров.

К началу 1-го тура творческого конкурса в приемную комиссию, кроме основных документов, желательно предоставлять:

— характеристику-рекомендацию редакции или местной организации Союза журналистов России;

— авторские материалы, в том числе фотоиллюстрации, опубликованные в газетах, журналах, информационно-рекламных изданиях или переданные по радио, телевидению (не менее 5 публикаций).

Печатные материалы предоставляются в виде вырезок (фотопубликации по желанию абитуриента могут быть дополнены оригиналами). Материалы радио и телевидения должны быть напечатаны на пишущей машинке или на принтере (по желанию абитуриента распечатки могут быть дополнены аудио- или видеозаписями). Все публикации заверяются печатью соответствующей редакции и подписываются одним из ее руководителей (редактором, зам. редактора или ответственным секретарем).

Абитуриенты допускаются к участию в конкурсе и без предоставления таких материалов, но за 1-й тур при этом им проставляется 0 баллов.

**1 тур** творческого конкурса предполагает анализ представленных абитуриентами публикаций.

Максимальная оценка — 25 баллов. 25 баллов ставятся за:

— умение находить новость, социально значимые, интересные факты, собирать характерные детали, видеть общественно значимые проблемы, находить убедительные аргументы, делать выводы — 8 баллов;

— способность наглядно, образно, эмоционально изображать события, факты, ситуации, людей — 8 баллов;

— жанровое разнообразие представленных публикаций — 8 баллов.

Если подборка публикаций демонстрирует выдающиеся способности абитуриента к журналистской работе, к общей оценке может быть добавлен еще 1 балл.

**2 тур** творческого конкурса — письменная работа (сочинение на свободную тему).

Максимальная оценка — 45 баллов. 45 баллов ставятся за:

— умение раскрыть тему (хорошее знание предмета, наличие убедительных фактов и аргументов при освещении темы) — 15 баллов;

— оригинальность исполнения (использование интересных сюжетных ходов при построении текста, способность наглядно, образно, эмоционально изображать

события, факты, ситуации, людей) — 15 баллов;

— нормативную грамотность (уровень владения нормативной грамматикой и стилистикой) — 15 баллов.

**3 тур** творческого конкурса представляет собой ответы на вопросы проверки общей эрудиции и профессиональной ориентации (индивидуальное собеседование). Максимальная оценка — 30 баллов. Комиссия обращает внимание на соответствие суждений, оценок, содержащихся в рекомендациях, количеству и качеству материалов, подготовленных абитуриентом в период сотрудничества с редакцией, выдавшей характеристику.

30 баллов выставляется абитуриенту за самостоятельность, широту кругозора, уровень начитанности, глубину анализа периодики, творчества современных журналистов».

Приведем также вопросы проверки общей эрудиции, знаний по русской литературе и профессиональной ориентации для индивидуального собеседования по специальности «Журналистика»:

1. Кто из выдающихся личностей прошлого и настоящего (не имеющих отношения к вашей будущей профессии) вам интересен? Что вы знаете о его жизни и деятельности?

2. Какие виды искусства вас интересуют (литература, кино, театр, музыка, живопись, архитектура, скульптура, дизайн и т. д.)? Что вы можете о них рассказать?

3. «Век нынешний и век минувший» в пьесе А. С. Грибоедова «Горе от ума».

4. А. С. Пушкин. Лирика. Драматургия. Роман «Евгений Онегин» (по 8–9 статьям В. Г. Белинского).

5. Темы и мотивы лирики М. Ю. Лермонтова.

6. Роль композиции в раскрытии образа главного героя — Печорина в романе «Герой нашего времени».

7. Н. В. Гоголь. Тема «маленького человека» в повести «Шинель» (в сопоставлении с произведениями А. Пушкина и Ф. Достоевского).

8. Ф. И. Тютчев, А. А. Фет. Темы и мотивы лирики (по выбору).

9. Л. Н. Толстой. «Мысль народная» и «мысль семейная» в романе «Война и мир». Основные признаки романа-эпопеи.

10. Ф. М. Достоевский. Теория Раскольникова и ее развенчание в романе «Преступление и наказание».

11. А. П. Чехов. Обличение «пошлости пошлого человека» в рассказах и повестях 80–90-х гг.

12. Серебряный век русской литературы. Основные направления в поэзии (на примере 1–2 авторов). Проза того же периода: И. Бунин, А. Куприн, М. Горький (по выбору).

13. Изображение исторических событий 20–30-х гг. XX века в произведениях М. Шолохова («Донские рассказы» или «Тихий Дон», «Поднятая целина»), М. Булгакова («Собачье сердце» или «Дни Турбиных»), И. Бабеля («Конармия»), А. Платонова («Чевенгур» или «Котлован») — по выбору.

14. Основные направления литературы 60–90-х гг. XX века (городская, военная, деревенская проза по произведениям Ю. Трифонова, В. Кондратьева, К. Воробьева, В. Распутина, В. Белова, В. Астафьева и др.) — по выбору.

15. Поэзия 60–90-х гг. XX века. Основные течения, темы, мотивы («громкая» и «тихая» лирика, авторская песня). На примере произведений Е. Евтушенко, А. Воз-

несенского, Р. Рождественского, Б. Окуджавы, В. Высоцкого, Н. Рубцова и др.

16. Что вам дало сотрудничество с редакциями средств массовой информации?

17. Роль журналистики в обществе (журналистика и политика; журналистика и экономика; журналистика и культура; журналистика, право и мораль и т. д.).

18. Массовая культура: что это такое и как она влияет на людей? Журналистика и массовая культура.

19. Как вы понимаете профессиональную этику журналиста? Какие нормы поведения она должна включать? Чего журналист не должен себе позволять?

20. Особенности современной журналистики в целом и отдельных СМИ (пресса, радио и телевидения)?

21. Особенности местной журналистики (пресса, радио и телевидения).

22. Умение общаться с людьми — что это значит для журналиста?

23. Образ (имидж) журналиста: что это такое и как он формируется?

24. Творчество конкретных журналистов (попытайтесь охарактеризовать особенности творчества одного из действующих российских журналистов — на выбор).

25. Современные российские СМИ (попытайтесь охарактеризовать особенности одного из них — на выбор).

Абитуриент, поступающий на дневное отделение, может получить максимум 300 баллов: творческий конкурс — 100 баллов (1 тур — 25 баллов, 2 тур — 45, 3 тур — 30); русский язык — 100 баллов; иностранный язык — 100 баллов.

Для более полного представления о том, как проводится конкурс, сошлемся также на Положение «Порядок проведения собеседования с абитуриентами, поступающими на факультет журналистики на договорной основе».

1. Собеседование проводится по графику, утвержденному председателем приемной комиссии, с группой численностью до 25 человек.

2. Собеседование для поступающих на специальность «Журналистика» проводится по трем предметам: творческий конкурс, русский язык, иностранный язык.

Абитуриенты, имеющие медаль и поступающие на специальность «Журналистика», проходят собеседование по творческому конкурсу. В случае получения установленного приемной комиссией балла (из максимума — 100 баллов) абитуриент рекомендуется к зачислению, в противном случае он проходит собеседование по всем предметам вступительных испытаний и участвует в общем конкурсе. Балл будет установлен на заседании приемной комиссии.

3. Общая процедура собеседования следующая:

— абитуриенты приглашаются для собеседования по одному.

— абитуриент должен при себе иметь документ, удостоверяющий его личность.

— председатель комиссии по собеседованию информирует о порядке проведения собеседования и заполнения документов. Основой для беседы по творческому конкурсу являются вопросы, обозначенные в Положении о творческом конкурсе, с которым абитуриентов знакомят заранее (см. выше). Вопросы и оценки ответов в произвольной форме заносятся в протокол собеседования;

— по окончании собеседования по всем предметам абитуриент подписывает протокол собеседования.

4. По окончании собеседования комиссия, на основании протокола собеседования, выставляет баллы в 100-балльной шкале по каждому предмету. Комиссия заполняет ведомости и объявляет результаты по итогам собеседования.

5. Лица, набравшие по одному из предметов менее 38 баллов, выбывают из конкурса и не рекомендуются к зачислению.

Окончательные результаты объявляются после завершения собеседования в целом по специальности «Журналистика».

Выпускной экзамен также имеет свои особенности. Билет включает в себя три вопроса, каждый из которых принадлежит к одной из важнейших для подготовки профессионального журналиста научных дисциплин: первый вопрос — теория и практика журналистики, второй — история журналистики; стилистика и литературное редактирование; третий — дисциплины специализаций. Первый вопрос теснее всего соотносится с изучавшейся выпускниками специальностью. Он дает возможность выявить уровень владения студентами теоретическими основами выбранной профессии, а также увидеть, насколько молодые специалисты способны применить полученные знания к анализу практической деятельности современных СМИ. Вопросы по истории журналистики касаются не только России, но и зарубежных стран. В последние годы, по понятным причинам, расширился круг вопросов, касающихся современного состояния и новейших тенденций в развитии мировой журналистики. Думается, разумно включать в экзаменационные билеты и задания по языку массовой коммуникации, лингвистике. Ведь в ходе подготовки к выпускному экзамену студенты вновь обращаются к теории и практике русского языка — главного инструмента журналиста. К тому же и здесь сделан акцент на **практическое применение знаний** в публицистическом творчестве: каждый вопрос теоретического характера дополняется указанием на то, что должны быть раскрыты именно возможности использования выразительных средств языка в газетно-публицистическом стиле. В ряде билетов третий вопрос требует выполнить правку предложенного материала (отрывки из реальных газетных текстов).

Важно ежегодно уточнять список и формулировки вопросов в связи с изменениями в практике функционирования СМИ. Чтобы в итоге выпускной экзамен действительно обеспечивал контроль усвоения студентами довольно обширного учебного материала, а кроме того — проверку общекультурного уровня начинающих журналистов, их способности самостоятельно оценивать различные аспекты деятельности СМИ и аргументировать высказываемые мнения.

Важно, чтобы и специализации, выбранные тем или иным факультетом, предопределяли главные направления в подготовке к

защите дипломных работ.

Многие годы студенты факультета журналистики ВГУ проходят круглогодичную практику, имея возможность публиковаться в факультетской газете «Третий глаз», газетах учебных групп, в альманахах «Практика» и «Акценты», готовить информацию для факультетского сайта, учебные телевизионные и радиопередачи с последующим просмотром и обсуждением в видеоклассе. Стало традицией приглашение

*Практически  
ориентированное  
обучение + воспитание  
= образование*

на семинарские и практические занятия ведущих журналистов города и области. Темы для курсовых и дипломных сочинений составляются таким образом, чтобы студент имел возможность углублять и расширять исследование на каждом последующем курсе. Особо приветствуются творческие работы (создание циклов публикаций, композиционно-графических моделей изданий и т. п.).

Альманах «Практика» готовится самими студентами под руководством преподавателя, отвечающего за сектор практики. Он содержит лучшие публикации студентов, выдержки из отчетов, анализ конкретных практик, отзывы журналистов и др. Альманах выходит ежегодно в конце учебного года.

Насущной необходимостью для факультетов журналистики является выработка **концепции воспитательной работы** — ведь в состав профессиональных качеств входят и такие компоненты, как общественная активность, гражданственность и т. п. Суть подхода к воспитанию на факультете журналистики ВГУ — в соединении учебных, профессиональных и научных интересов студентов с просветительской, морально-этической и гражданской составляющими учебно-воспитательного процесса.

Уже на первой актовой лекции студентов знакомят с историей и традициями высшей школы, историей университета. В университете существует институт кураторов групп 1–2 курсов, особое внимание уделяется и самоуправлению: студенты на общих открытых собраниях выбирают деятельные Студенческий совет и Совета общежития. Старшекурсники шефствуют над своими младшими товарищами: организуют Посвящение в студенты, Фестиваль первокурсников. Во всех мероприятиях — будь то выпуск факультетской газеты «Третий глаз» или факультетского сайта [www.jour.vsu.ru](http://www.jour.vsu.ru), проведение научно-практической конференции студентов и аспирантов, фести-

валя «Студенческая весна» или турнира по мини-футболу памяти спортивного комментатора *В. Затонского* и др. — активное участие принимают студенты всех курсов. Пресс-клуб периодически организует встречи с известными публицистами, политиками, деятелями культуры и искусства. Тесными стали связи факультета и воронежского Дома журналистов, где постоянно проводятся такие же встречи, организуются фотовыставки (в фойе учебного корпуса ежемесячные выставки изо- и фоторабот студентов и преподавателей, а также профессионалов-практиков также стали доброй традицией). Каждое подобное мероприятие становится в то же время объектом практической деятельности студентов. Будущие специалисты по связям с общественностью проводят ПР-акции, отвечают за организацию самих встреч, будущие рекламисты тренируются в проведении рекламных кампаний, будущие журналисты готовят для факультетской, университетской, городской и областной прессы публицистические материалы (отчеты, репортажи, интервью, фотоподборки). Постоянными стали на факультете творческие вечера преподавателей-юбиляров, Дни памяти преподавателей, стоявших у истоков отделения, а затем и факультета журналистики. К этим событиям приурочивается выход книг, буклетов, проспектов, фильмов и т. д., изготавливаемых на факультетской издательско-полиграфической базе.

Специфика факультета журналистики такова, что многие учебные дисциплины уже по определению содержат в себе некий воспитательный потенциал. Так, например, при ежегодном подведении итогов практики (анализ публикаций ведется в группах публично) неизбежным становится разбор различных правовых, морально-этических, морально-нравственных и прочих коллизий, связанных с практической работой студентов. Это может касаться как проблематики опубликованных материалов, так и внутриредакционных отношений, порой конфликтных. В принципе, этика журналистского творчества (изучение такого раздела предусмотрено учебным планом) полностью совпадает с общепринятой системой общечеловеческих культурных ценностей. Поэтому изучение проблем профессиональной этики есть в то же время и процесс воспитания и самовоспитания.

Итак, чему отдавать предпочтение при обучении будущих журналистов — освоению ремесла или формированию мировоззрения? Думается, журналистика — и ремесло, и искусство одновременно. Без освоения методики, приемов невозможно достичь целей; без



творческого подхода цель также не может быть достигнута в полной мере (к тому же слово — всегда акт творчества). Сегодня работодатели нередко обращают внимание на интеллектуальный уровень молодого специалиста, справедливо полагая, что ремесло можно (и нужно!) оттачивать в процессе первых лет интенсивной практической деятельности.

Факультеты журналистики ориентированы на разные группы потенциальных абитуриентов:

- выпускников школ (плюсы: свежие базовые знания, мотивация к обучению, энергия юности; минусы: незнание жизни, инфантилизм, обучение только ради отметок и будущего диплома);
- работников СМИ, не имеющих специального образования (плюсы: осознанный выбор факультета, знание жизни, знание редакционной специфики; минусы: пробелы в знаниях, критическое отношение к теории, неудачный практический опыт);
- работников других сфер, не имеющих специального образования (плюсы: осознанный выбор факультета, знание жизни; минусы: пробелы в знаниях, критическое отношение к теории);
- работников СМИ и других сфер, имеющих высшее, но не специальное образование (плюсы: осознанный выбор факультета, знание жизни, высшее — системное — образование; минусы: внутренний конфликт «гуманитарного» и «естественного» образования или «нетворческого» и «творческого» подходов).

Сложность преподавания состоит в том, что численность обучающихся заметно выросла, возможность реализации индивидуального подхода практически исчезла...

В заключение — о рабочей встрече членов Некоммерческого партнерства факультетов России и стран СНГ и Министерства образования и науки РФ, состоявшейся в конце 2005 года. Некоммерческое партнерство представляли ведущие факультеты журналистики России. Министерство — отдел высшего образования департамента государственной политики в образовании. Обсуждались следующие вопросы: «Проблемы современного журналистского образования», «Цели и задачи политики факультетов журналистики по развитию системы журналистского образования», «Стратегические задачи сотрудничества по развитию журналистского образования». Разговор получился деловым и плодотворным.

В Министерстве с пониманием отнеслись к инициативе 13 журналов ведущих российских вузов организовать Некоммерческое партнерство, целью которого стали: взаимный обмен опытом и информацией; создание действующей системы переподготовки пре-

подавателей в области журналистики; налаживание долгосрочных контактов с представителями медиарынка; создание общего межвузовского информационного поля; аудит существующих учебных программ; расширение границ специализаций и др. Вузы озабочены тем, как пройдет реформа высшего профессионального образования в свете идей Болонской декларации, которую подписала Россия. Какова цель этих новаций: реальное повышение качества образования или сокращение государственного финансирования высшей школы? Сохранятся ли традиции российского журналистского образования в университетах, насчитывающего уже более полувека?

Факультеты журналистики представили консолидированную точку зрения на ряд «болевых» проблем.

**Болонский процесс.** На наш взгляд, следует сохранить как одноуровневую, так и двухуровневую систему подготовки журналистов, что отвечает духу Болонской декларации. То есть реализовывать оба подхода: специалист — 5 лет на дневном, 6 лет на заочном отделениях; бакалавр — 4 года, магистр — 2 года (вариант: 4 + 1).

Для этого нужно срочно выйти с предложением внести «Журналистику» в список тех специальностей, для которых сохранится пятилетнее (дневное отделение) и шестилетнее (заочное отделение) обучение. Необходимо также предусмотреть линейную систему подготовки: составить государственные стандарты таким образом, чтобы студент имел возможность получить диплом бакалавра — 4 года, специалиста — 5 лет, а затем и магистра — 6 лет (тем более, что число принимаемых в магистратуру ограничено уже самим соотношением: одна программа — шесть слушателей; возможен и прием в магистратуру только на платной основе). При этом сохранить правила приема в аспирантуру как после специалитета, так и после магистратуры.

***Некоммерческое  
партнерство  
для журфаков***

Если принимать в магистратуру бакалавров всех других направлений, то необходимо коренным образом пересмотреть ГОС направления в части магистратуры, а именно изменить ее исследовательский

характер в пользу практического. Исследовательский же характер магистерской программы сохранить для бакалавров-журналистов.

Поскольку мы уже реально включены в Болонский процесс, то важно срочно методически обеспечить переход на новую систему

(причем применительно к специальности или направлению «Журналистика»). То есть реально представить, как на практике выполняются условия вхождения в единое европейское образовательное пространство: исследования, мобильность, система кредитов, приложение к диплому, участие студентов в управлении, поддержка европейской составляющей, автономия, инновации и др. Необходимо как можно быстрее обобщить и обнародовать опыт вузов-пионеров. Ведь уже есть примеры составления интегрированных рабочих учебных планов «специалист — бакалавр» и «магистр — аспирант», балльно-рейтинговой системы контроля процесса обучения, составления студенческих академических документов, европейского приложения к диплому и т. д.

**Аттестация.** То, что повышаются требования при лицензировании, аккредитации и аттестации, правильно (и важно, чтобы они в равной степени строго применялись ко всем — государственным и коммерческим — образовательным учреждениям). Но некоторые требования необходимо все же скорректировать. Это касается, например, внесения в список обязательной литературы только тех источников, которые изданы не позднее, чем пять лет назад. Есть дисциплины, содержание которых резко не меняется (многие разделы теории, истории журналистики, литературы, техники и технологии СМИ, технологии журналистского мастерства и др.). Конечно, крайне важно стимулировать подготовку собственных методических указаний, пособий, учебников, монографий, но не в ущерб делу. Во-первых, не все факультеты и отделения имеют возможность издавать учебную и научную литературу в таком объеме. Во-вторых, стоит ли отказываться от книг, подготовленных преподавателями, учеными ведущих вузов России, книг глубоко содержательных, прошедших многолетнюю апробацию?

Еще одно требование — указывать в списке только учебники, имеющие грифы Министерства или НМС УМО, — пока также невыполнимо в полной мере. Во-первых, таких изданий еще немного, во-вторых, процедура получения грифа усложнена и занимает много времени. Поэтому сегодня многие выполненные на высоком учебно-методическом уровне издания остаются как бы за бортом...

Необходимо закрепить статус журналистики как творческой специальности. Творческий конкурс как профильное вступительное испытание — очень важный шаг в этом направлении, и он уже сде-

лан. Следующие шаги: снизить лицензионный показатель для выпускающих кафедр; учитывать показатели «остепененности» штатных соавстителей, а также многолетнее членство в творческих союзах (журналистов, писателей, художников и др.) и звания (Заслуженный работник культуры, Заслуженный деятель искусств и т. п.).

**Связь со СМИ** (сотрудничество, практика, распределение). Творческие факультеты, каковыми, по сути, и являются факультеты журналистики, заинтересованы в привлечении к учебному процессу практиков. Но заинтересованы ли в этом сами практики? Бывают, конечно, редкие случаи бескорыстного сотрудничества — когда профессионал испытывает потребность в том, чтобы поделиться накопленным опытом, когда и в редакции понимают, что связь с журфаком — это постоянный приток новых идей, «свежей крови» в лице сначала практикантов, а затем и молодых специалистов... Хотя в условиях усиливающейся конкуренции все труднее устроить студента даже на практику. Ощущается явное противодействие со стороны сотрудников, с которых сегодня не требуют подготовки авторских материалов и рост зарплаты которых напрямую зависит от подготовки собственных текстов. К тому же в редакциях нагрузка заметно возросла, и выделить свободное время, особенно с учетом проведения занятий по утвержденному расписанию, зачастую нелегко. Молодых журналистов можно увлечь перспективой подготовки диссертации, опытные, возможно, думают о подработке, о трудоустройстве после выхода на пенсию. Но достаточно ли этого? Что мешает активизировать привлечение практиков к образовательному процессу? В провинции — это прежде всего низкая оплата труда. Большинство практиков, естественно, не имеют ученых степеней, что отражается на сумме окладов или почасовой оплаты (не спасают и внебюджетные средства). Важно заметно повысить размер начальной ставки. И, повторимся, предусмотреть возможность повышения статуса практиков (старший преподаватель, доцент, профессор) с учетом их профессионального статуса (многолетнее членство в Союзе журналистов, звания заслуженных работников и т. п.).

В последнее время все чаще редакции обращаются на факультеты с предложением заключать договоры о прохождении студентами практики на платной основе. Это — тупиковый путь. Ни один бюджет ни одного вуза такой системы не выдержит. А потом — не перевернуто ли здесь все с ног на голову? Вот в профессиональном спорте все достижения всегда связывают не только с именами спортсменов, но

и с именами их тренеров, самых первых в том числе. Может быть, самим редакциям, принимающим наших выпускников на работу, предложить отчислять некие суммы вузам? А ведь есть еще детский сад, школа, семья, внесшие свой вклад в формирование будущего специалиста... Особенно удивительно, когда подобное затевают государственные СМИ, предъявляющие финансовые претензии государственным вузам. Причем возглавляют эти редакции люди, не так давно закончившие эти же университеты или институты. Заметьте: в подавляющем большинстве — на бесплатной основе. Видимо, необходимо принять некие нормативные положения, определяющие взаимоотношения государственных образовательных учреждений и средств массовой информации. Тем более, если идея обязательного распределения и трехлетней отработки по специальности воплотится в жизнь.

Но ведь еще возникнет проблема с вступлением в силу 135-го ФЗ РФ «Об общих принципах организации местного самоуправления», согласно которому, например, муниципальным образованиям будет запрещено прямым или косвенным способом финансировать СМИ (останутся лишь сугубо официальные бюллетени или вестники). То есть местных муниципальных СМИ просто не будет — нынешние районные и городские газеты вынужденно станут либо укрупняться, либо уходить в «свободное плавание»... А значит, обострившаяся проблема коснется также факультетов и отделений журналистики. Выход — в организации практики непосредственно в вузах, возможно, и в организации ими собственных СМИ.

## **СОВРЕМЕННЫЙ ЖУРНАЛИСТ: КТО, ГДЕ И КАК ДОЛЖЕН ЕГО ГОТОВИТЬ?**

17 января 2006 г. в Санкт-Петербурге, в Агентстве «Интерфакс» прошел «круглый стол», посвященный проблемам журналистского образования. Заседание вели президент Информационного агентства «Интерфакс — Северо-Запад» Л. Д. Фомичева и декан факультета журналистики СПбГУ М. А. Шишкина. В нем приняли участие представители петербургских СМИ и университетские преподаватели. Мы публикуем сокращенный протокол выступлений. Материалы подготовлены проф. кафедры современной периодической печати СПбГУ *Г. С. Мельник*.

\* \* \*

\*

**Л. Фомичева:** Уважаемые коллеги! Благодарю всех, кто откликнулся на приглашение и пришел на наш «круглый стол». Сегодня в нем участвуют руководители СМИ, известные журналисты, преподаватели факультета журналистики Санкт-Петербургского государственного университета. Мы обсуждаем острейшую для журналистики проблему подготовки кадров для редакций.

Попытаемся ответить на вопросы: Кто работает в журналистике? Куда идет журналистика? Каковы ее перспективы?

**М. Шишкина:** Предмет нашего разговора — новая концепция подготовки специалистов. В целом наше сообщество должно определиться с тем, что необходимо сделать, чтобы журналистика стала высокопрофессиональной областью деятельности. Как сформировать правильный имидж нашей профессии, поднять статус и престиж СМИ? Мы сформулировали три проблемы, на которых я прошу сосредоточиться.

1) Какой журналист востребован? Универсальный или узко специализированный?

2) Какова идеальная журналистика: длинноногая или умная?

3) Каковы приоритетные формы участия редакций в подготовке и повышении квалификации кадров?

Надеюсь на конструктивность диалога. Наш факультет журналистики — крупнейший в Северо-Западном регионе. Думаю, что все присутствующие заинтересованы в том, чтобы он был еще и успешным.

**Т. Мартыненко,** *главный редактор Радио России (Санкт-Петербург).* На современном информационном поле в качестве журналистов успешно работают разные люди: есть и высококвалифицированные, с высшим образованием — и обозреватели, и репортеры. У меня нет готового ответа, какой журналист более востребован — имеющий базовое журналистское образование или получивший его как дополнительное. Нет окончательного мнения о том, какой журналист

лучше — длинноногий или умный. В идеале — и быстроногий, и умный. Но бог дважды не дает, не награждает.

Я в журналистике давно, поэтому мне есть что с чем сравнивать. Не буду предаваться ностальгии, но приведу примеры. Когда мы учились на факультете журналистики, то не были ориентированы на раннюю профессионализацию. Первые годы изучали мировоззренческие дисциплины. Работу в прессе начинали с районных газет. Сегодня студент даже на первую практику старается попасть в престижное издание, но он еще не готов ни профессионально, ни социально в нем работать. И это проблема.

Думаю, что прежде чем попробовать себя в серьезной журналистике, нужно учиться искать информацию, нарабатывать творческие приемы, навыки. На начальном этапе пути не может быть никаких предпочтений. Мы берем на практику только старшекурсников — студентов не раньше 4 курса.

Удивляют высокомерие, прагматизм и цинизм молодых журналистов и студентов, приходящих на практику, их в целом низкий уровень общей культуры. Некоторые из них знают, например, что такое Пушкинский дом или Пушкинский лицей. Интернетом, уверена, не заканчивается мир. Университету нельзя сдавать общую гуманитарную позицию, иначе неучи будут учить неучей.

**В. Иванов**, *вице-губернатор, член правительства Ленинградской области*. Для меня нет вопроса, какой журналист востребован сегодня на рынке. И тот, и другой — лишь бы был профессионал. К сожалению, профессионализм утрачивается. Молодые журналисты действуют в общении с людьми неграмотно, не всегда даже могут представиться сами или представить человека.

Многое раздражает в современной журналистике. Я шестнадцать лет отработал редактором, понимаю, что такое профессиональная ответственность. Начинал с районной газеты, в которой работать

трудно, потому что ты на виду у своей аудитории, читатель всегда рядом и может с тебя спросить. Объективность, точность, выверенность информации — обязательные принципы и непреложные правила журналиста. К сожалению, наша журналистика значительно снизила свою культурную планку. Не могу спокойно относиться к грубым ошибкам и ляпам. Недавно позвонил в «Комсомолку», где журналист не понимает разницы между словами «прецедент» и «президент». А такое встречается сплошь и рядом, я собираю подобные «перлы». В одной газете читаю: орден Боевого Красного Знамени трех степеней. Разве такое бывает?

Изменилось содержание изданий — вместо серьезной информации читателю предлагают «новости» о том, кто с кем спит, какие методики для похудения применяет, какие диеты использует, какие имеет гастрономические пристрастия. Возмущает и откровенная «заказуха» на страницах газет, которая проскальзывает даже в уважаемых изданиях.

Есть, конечно, и положительные моменты в современной журналистике. Даже в депрессивных районах нашей области сегодня появляются новые газеты, альтернативные официальным изданиям. В моем родном городе Сланцы уже две газеты, готовится к запуску телестудия. Но плохо, что ушла в прошлое та практика, когда издание искало сотрудников со школьной скамьи, и что утрачена связь редакций и вузов.

**М. Шишкина:** Наши выпускники не хотят работать в «районках», поскольку это непрестижно для них, труд журналиста плохо оплачивается. Мы неоднократно выходили с предложениями к Правительству Ленобласти, предлагали рассмотреть проекты переподготовки кадров для местных СМИ.

**Т. Васильева, зам. директора Масс-медиа Центра факультета журналистики:** Нашему факультету заказывают специалистов не только из регионов России, но даже из-за рубежа. Не один год мы готовим кадры для СМИ, например, Казахстана и других государств, а ближайшие к нам СМИ Ленинградской области как будто и не нуждаются в образовательных центрах.

**Г. Леонтьева, шеф-редактор газеты «Ваш тайный советник»:** В журналистике я давно, с семнадцати лет, работала в «районке», «Смене», сейчас тружусь в Агентстве журналистских расследований, куда входят газета «Ваш тайный советник», Интернет-портал «Фонтанка.ру», «МК — Питер».



Нам нужны и быстрые, и умные журналисты. Нужны специалисты, умеющие быстро найти качественную информацию, обработать ее, оперативно написать, чтобы ее поставили сразу в номер. Студента не всегда готовят профессионально. На факультете журналистики и на базе АЖУРа мы проводим семинар, где даем элементарные навыки: как представиться, как познакомиться, как собрать нужные данные. Даем представление о классификации источников информации.

На мой взгляд, современной редакции требуются универсальные журналисты, знакомые с социальной, экономической, литературной тематикой. Журналистика на 50% — ремесло, а на 50% — талант, природный дар. Его ухо — тонкий инструмент, настроенный на слушание. При этом он должен владеть эффективными методиками труда, быть способным быстро разбираться в проблемах, например, уметь объяснить читателям, что и как происходит с силовым захватом предприятий.

Я окончила факультет журналистики. Но жизнь потребовала, и я приобрела две узкие специализации. В «Смене», куда я пришла из районной газеты, мне поручили освещать сельскохозяйственную тематику. Упорство позволило мне освоить этот материал и научиться хорошо разбираться, например, в проблемах животноводства. Вторая специализация — медицинская. Опять же жизнь подтолкнула к этому — волею случая оказалась в Военно-медицинской академии на лечении. С тех пор постоянно интересуюсь медицинскими знаниями, общаюсь с врачами, хожу на медицинские пресс-конференции.

И еще я убеждена, что только в умной редакции рядом с умным журналистом можно стать профессионалом.

**И. Иванова**, *корреспондент газеты «Санкт-Петербургские ведомости»*: Я расцениваю постановку вопроса о том, какую журналистику считать идеальной — длинноногую или умную, как противопоставление. На информационном рынке, к сожалению, мало найдется приличных, пристойных изданий. Спросом пользуется примитивная, массовая пресса. Сегодня и журналисту, и его аудитории интересна светская жизнь: вот журналист просочился в бар или закрытый клуб, подсмотрел что-то, тайно поснимал... Такие издания публика покупает охотнее, чем солидную прессу. К тому же редакции помогают продвигать товары всяческих фирм, то есть занимают ПР.

Мы вынуждены считаться с информационными запросами ауди-

тории. На рынке востребованы таблоиды, некоторые из них имеют высокие тиражи. «Московский комсомолец», например, выходит совокупным тиражом около 1 млн экземпляров.

**Д. Коцюбинский**, корреспондент газеты «Дело»: Хотел бы быть полезным факультету журналистики, дать ему несколько рекомендаций, хотя для меня это трудно. Я не сторонник образования журналистов на специализированных факультетах. Считаю, что с умом и талантом рождаются. Собственный угол зрения приобретается в процессе журналистского труда, путем личного распознавания тонкостей профессии. Сегодня в редакциях успешно работают экономисты, медики, политологи, люди других специальностей. Журналист по необходимости приобретает жесткую специализацию.

Сообщать же будущему сотруднику редакции некоторые гуманитарные знания могут, например, на филфаке. Журналистика — ремесло, и обучать специалиста нужно на производстве. Иначе это все равно, что плавать в учреждении, а не бассейне. Чем более профессионален журналист, тем тяжелее ему переходить в другие издания. Есть ориентация на редактора, на тип издания. Перестраиваться сложно. Уверен, что нужны люди со своим творческим почерком. Журфак, по-моему, не может выпустить в продажу готового журналиста, как бройлера из инкубатора, нужна дополнительная обработка.

Вообще же журналистика сегодня крутит колеса вхолостую. Общественной жизни нет, общество представляет собой кладбище, а журналистика описывает жизнь покойников.

Будущему журналисту нужно быть честным, нонконформистом. Если думать даже не о завтрашнем, а послезавтрашнем дне, то уже сегодня необходимо прививать студентам вакцину нонконформизма.

**А. Константинов**, председатель Санкт-Петербургского Союза журналистов: Сегодня в журналистике обозначился ряд проблем, одна из них — бедная гуманитарная база журналистов. На занятиях со студентами я время от времени провожу тестирование — задаю вопросы по истории и истории журналистики. Например, некоторые студенты всерьез считают, что Уотергейт — это фамилия человека. Студенты дневного отделения мало отличаются от вечерников — все они работают, им некогда. Есть время только на то, чтобы готовиться к экзаменам, а на глубокое чтение времени не остается. При этом много девочек-отличниц. Я спросил одну из них, кто такие эсеры. Подумав, ответила: социал-демократы. Надо лучше обучать иностранным языкам. Многие в анкете пишут: «владею английским».

Как бывший военный переводчик должен сказать, что на самом деле их языковой уровень — это «твоя моя не понимай». Вот и получается, что количество выпускников с красным дипломом превышает количество хороших журналистов. Я, конечно, радуюсь, что отличников так много, но у меня не возникает желания взять к себе на работу ни одного из них.

В прежние годы зажигались «звезды» журналистики. Сейчас это большая проблема. Петербургская журналистика остается провинциальной, в последнее время «звезды» не зажигаются. Правда, с помощью СМИ можно сделать так, что обезьяны с медным клювом станут узнаваемыми. Для глубокого журналиста важно умение поставить вопрос, осмыслить ситуацию. Да, журналистами затеваются новые проекты, но это не более чем перетаскивание из рук в руки одних и тех же идей.

В своем холдинге мы ведем учет практикантов и готовы предоставлять возможность проходить у нас практику. Но это узко «заточенные» журналисты — мы готовим их 8–9 месяцев. Думаю, есть путь улучшения общего состояния нашей журналистики — создание лицензированного института повышения квалификации, куда можно привлекать коллег из-за рубежа. Они смогут рассказать о мировых тенденциях в прессе.

**Л. Фомичева:** Есть ли при Союзе журналистов школы молодых журналистов и творческие секции, как в былые времена?

**А. Константинов:** Чтобы школы были достойными, нужно хорошо оплачивать труд тренеров, руководителей секций. А сейчас в Дом журналиста ходят те, кто считает себя «звездой» и рассказывает слушателям о себе, делает это за символические деньги. Мое мнение: нужно создать лицензированный факультет переподготовки и повышения квалификации. Но это не может быть только нашей профсоюзной самодеятельностью, работать надо на солидном уровне.

**Н. Тимошенкова,** *главный редактор газеты «Пять углов»:* Раньше была такая практика: все члены правления Союза журналистов являлись одновременно руководителями секций, и это было эффективно.

**А. Константинов:** Сейчас Союз в долгах и пребывает не в самом хорошем состоянии.

**Д. Гавра,** *зав. кафедрой теории коммуникации факультета журналистики:* Думаю, что не соглашусь с расхожим мнением: «Какое общество, такая и журналистика». Диалектика взаимоотношений

журналистики и общества сложна. Не соглашусь и с тем, что журналистика едина. Единой она была раньше, сейчас она расщепилась на разные структуры. С конца 80-х до середины 90-х годов на Западе происходили схожие с нашими процессы. Там так же увеличилось количество таблоидов. Конечно, можно учить единой журналистике, но нужна и специализация. Если журналистика — творческая профессия, то я предлагаю ведущим журналистам взять на себя ведение творческих мастерских. Эта форма вполне возможна. Журналисты будут иметь возможность с самого начала обучения отбирать себе учеников. Мы понимаем, что это тягостная работа и трудная. Но СМИ — это ваша миссия. В свою очередь мы думаем над новыми моделями журналиста с набором коммуникативных знаний. Сейчас мы запускаем магистерский продукт на иностранном языке (Business communication).

Согласен с теми, кто говорит о необходимости ознакомления и школьников и студентов с мировой культурой и литературой. Не согласен с теми, кто утверждает, что выпускник факультета сразу должен стать готовым специалистом. Вспомните себя в девятнадцать-двадцать лет. Много ли было среди вас состоявшихся профессионалов?

**Д. Травин**, заместитель главного редактора газеты «Дело»: Согласен с необходимостью воспитывать в студентах общую культуру. Журналист должен быть интеллектуалом. Правда, рынок диктует иное, газета приносит доход, ориентирована на читателя. Однако удовлетворение читательских интересов не самоцель. И это не значит, что рынок информации полностью насыщен. Сейчас соотношение интеллектуальной журналистики и массовой 1 к 9. Журналисты с высокой культурой будут всегда, но их нужно готовить как штучный товар: из потока выбирать одного, а 99 из сотни будут готовиться для других функций. Нужно приспосабливаться к рынку, но подход должен быть дифференцированным.

Что касается Уотергейта, то у нас в стране вряд ли возможна такая ситуация. Маловероятно, что президента можно отправить в отставку. Возможно, лет через двадцать ситуация изменится.

**Д. Сперанский**, редактор отдела газеты «Строительство и недвижимость»: Я окончил факультет в 1994 году, получил неплохое образование. Сегодня, когда к нам приходит выпускник факультета, мне трудно понять — какое у него образование? Где он будет полезен со своими знаниями? Например, ясно, что у химика лучше получится на химическом производстве. К нам в редакцию приходят разные

люди, отовсюду, и доучивать приходится всех. Получается так, что нам все равно, чему учить и кого — химика или журналиста: и тот ничего не знает, и этот не знает.

На факультете можно, конечно, вдолбить студенту какие-то прописные истины, как нам в свое время на военной кафедре внедрили в сознание 10 принципов — как надо и как не надо себя вести в определенной ситуации.

**С. Чесноков**, *главный редактор газеты «Дело»*: Если думать только о категории «длинные ноги» — это непродуктивно. С годами длинные ноги начинают подгибаться. А если серьезно — нужна специализация. Я узнал, что только в Питере зарегистрировано 6 тыс. 800 изданий. Пора думать в целом о журналистике, а не о факультете журналистики, так как он всех проблем решить не в состоянии. В условиях конкуренции нужно стараться быть лучше других.

Некогда 5 мая, в День печати, мы давали клятву: «Правду, ничего, кроме правды». Это требование остается непререкаемым. Надо учить студентов умению сопротивляться. Принцип нашей редакции — «Если вы любите президента — идите в другую газету!». Здесь присутствуют руководители каналов и рассуждают о том, как выжить, а нужно думать о том, как жить.

**В. Коньков**, *зав. кафедрой теории речевой деятельности и языка массовой коммуникации факультета журналистики*: Я представляю базовую кафедру по языковой подготовке. Ясный русский язык сегодня не востребован. Его функция — чисто техническое обслуживание текста. Положение приобретает трагические очертания, в средней школе происходит катастрофа. Пресса вяло реагирует на реформирование образования. Государство ведет себя плохо, как плохой студент, объясняющий мне, почему он плохо сдает зачет (болел, есть справки и т. д.). Я не хочу это слышать. Введение ЕГЭ — это снижение уровня русской культуры, идет процесс одичания. У нас нет воли, куража, глубокой внутренней интеллигентности, чтобы преодолеть ситуацию. Со студентами мы ведем жесткие по уровню требовательности занятия. Но это не решает проблему в целом.

**И. Макаров**, *корреспондент газеты «Коммерсант — Санкт-Петербург»*: Успешные журналисты, как правило, уезжают в Москву. В нашем питерском офисе было две вакансии. На одну из них с трудом нашли человека — «выписали» его из Иркутска (он выпускник факультета журналистики ИРГУ). Этого журналиста удалось привлечь на работу сюда только потому, что он патологически не любит Мо-

скуву, у него личное негативное отношение к этому городу.

Я пришел в «Коммерсант» из «Делового Петербурга», в котором работал с первого курса. Что дал факультет? Универсальность, хорошую гуманитарную основу. Остальному учился в «Деловом Петербурге». В эту редакцию привлекаются молодые кадры и там же обучаются. У нас в отделе работал молодой аналитик — специалист в области ценных бумаг, которому привили некоторые навыки, научили журналистскому подходу, и он успешно писал по два обзора в день. Так вот он был очень удивлен тому, что я, выпускник журфака, бойко взялся за освещение проблем свинокомплекса и уже через 10 минут оперировал терминами, знал, что такое отъемыши. Поэтому, мое мнение, в журналистике должны работать и те, и другие.

**Л. Фомичева:** У нас в агентстве работают люди со специальным образованием, в основном с экономическим, так как мы имеем дело со специализированной информацией — банки, финансовый рынок и т. п. Но есть и выпускники факультета, например Дарья Осинская, которая освещает вопросы культуры. Задача приема на работу квалифицированных кадров и для нас непростая. Трудно из выпускника сразу сделать репортера. У него изначально должно быть желание расширить кругозор, нужно, чтобы у него «горел глаз». Воспитывать сложно — нет на это времени, ведь необходимо еще и зарабатывать деньги для своей конторы.

Сегодня на рынке информации присутствуют радио, телевидение, агентства, Интернет. Прогнозируя, можно сказать, что в будущем останутся «желтые» издания, таблоиды и Интернет-журналистика. Возможно, устойчивым будет рынок деловой прессы. Сегодня среди них у нас есть три уважаемые газеты — «Коммерсант», «Ведомости» и «Деловой Петербург». Думаю, что востребованы будут расследования и экономические издания. Редакциям надо заказывать социологические исследования. Не секрет, что падают тиражи газет, нет рекламы, трудно заработать на выборах. Сейчас нужно изучить потребности рынка и точно знать: сколько всего нужно журналистов и каких.

**М. Великосельский, шеф-редактор телекомпании «1 канал — Петербург»:** Мы ищем кадры последовательно и упорно, но часто безуспешно. Нужны репортеры-многостаночники, для них есть вакансии. Нам требуются умные, приятной внешности и с хорошим здоровьем люди. Здесь я выступаю как потребитель. Я в журналистику рвался с 1 курса, сам находил материалы, тянулся за мастера-

ми. Сказать, что факультет готовит специалистов плохо, это будет неправильно. Но на каждом канале есть своя специфика. У нас при отборе кадров придерживаются четких критериев. Кандидат должен быть ремесленником (то есть быть технологически грамотным), но при этом иметь авторский стиль (серые личности не нужны). Старемся брать по надежной рекомендации. Лично я избегаю встреч с претендентами до 27 лет. Важны также знание города и наработанные приемы. В нашей компании престижная работа, она хорошо оплачивается. Это позволяет нам быть амбициозными. Сюда стремятся многие, но не все нас устраивают. К тому же наш штат невелик, в связи с маленьким объемом вещания. В программе «Вести», возможно, нужны «подносчики снарядов». На 5-м канале поначалу работа студента или выпускника, наверно, будет просто дармовой, но он пройдет там первоначальную профессиональную подготовку.

**М. Шишкина:** Подводя итог нашего «круглого стола», позволю себе заметить: за подготовку кадров несет ответственность не только факультет журналистики Санкт-Петербургского госуниверситета. Проблема профессионального рекрутинга общая. И здесь мы надеемся на партнерство с редакциями. Скажу, что петербургские СМИ умным выпускникам, к сожалению, неинтересны. Умные уходят в Москву или рекламу и ПР. Для них в городе нет интересных федеральных проектов. Когда наши студенты попадают в редакции, там начинается настоящая ломка. Согласно, что наших студентов нужно научить нонконформизму, то есть свободе — научить их управлять своими страхами, понимать страхи других, переступить через «страшно» ради истины.

Основной итог нашей встречи заключается в том, что мы пришли к единому выводу: профессия журналиста значима и необходима для общества и все мы готовы к тому, чтобы ее совершенствовать.

Современный журналист: кто, где и как должен его готовить?



# СОДЕРЖАНИЕ

## НАУЧНАЯ ПОЛЕМИКА

Журналистское образование:

педагоги, выпускники, реформы (В. Максимова).....	3
<i>Корконосенко С. Г.</i> Личностный фактор в журналистском образовании .....	13
<i>Короченский А. П., Ушакова С. В.</i> Практические ориентиры журналистского образования .....	24
<i>Сидоров В. А.</i> Ценностное осознание журналистики.....	33
<i>Фатеева И. А.</i> О социальном партнерстве как факторе сохранения и развития системы журналистского образования .....	43
<i>Федоров А. В., Новикова А. А.</i> Ключевые теории медиаобразования .....	51

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ

<i>Блохин И. Н.</i> Высшее журналистское образование в России и США.....	85
<i>Геруля М.</i> Обучение журналистов в Польше.....	90
<i>Корконосенко Н. Ф.</i> Четвертая правда, или Что берет с собой журналист в начале профессионального пути .....	100
<i>Макушин Л. М.</i> Преддипломный «Автограф», или Три горошка на одну ложку.....	116
<i>Тудупов В. В.</i> Журналистское образование: творчество и ремесло .....	122
Современный журналист: кто, где и как должен его готовить? (Г. С. Мельник).....	142

*Научное издание*

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ: КОНЦЕПЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Материалы для дискуссии*

Редактор-составитель *С. Г. Корконосенко*  
Верстка *Н. С. Заковырина*

Подписано в печать .02.2006. Формат 60x84<sup>1/16</sup>  
Бумага офсетная. Гарнитура Times Roman. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 9,5. Тираж 100 экз. Заказ 84.

Отпечатано в Лаборатории оперативной печати  
факультета журналистики  
Санкт-Петербургского государственного университета  
199004, Санкт-Петербург, В. О., 1-я линия, д. 26.