

С. Г. Корконосенко

# ПРЕПОДАВАНИЕ ЖУРНАЛИСТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Учебное пособие*



САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ



ВЫСШАЯ ШКОЛА  
ЖУРНАЛИСТИКИ  
И МАССОВЫХ  
КОММУНИКАЦИЙ

Преподавание журналистики  
в высшей школе



САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

ИНСТИТУТ «ВЫСШАЯ ШКОЛА ЖУРНАЛИСТИКИ  
И МАССОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ»

С. Г. Корконосенко

# Преподавание журналистики в высшей школе

*Учебное пособие*

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

2015

УДК 070  
ББК 76.01  
К66

*Печатается по постановлению  
Редакционно-издательского совета  
Института «Высшая школа журналистики  
и массовых коммуникаций»  
Санкт-Петербургского государственного университета*

Рецензенты:

д-р филол. наук, профессор *Л. П. Громова* (С.-Петербург. гос. университет)  
д-р филол. наук, профессор *К. А. Рогова* (С.-Петербург. гос. университет)

**Корконосенко, С. Г.**

К66 Преподавание журналистики в высшей школе : учеб. пос. —  
СПб.: Свое издательство, 2015. — 160 с.  
ISBN 978-5-4386-0703-8

В учебном пособии комплексно рассматриваются концептуальные основы и главные факторы, определяющие организацию и методику преподавания журналистских дисциплин в высшей школе. Материал излагается с опорой на нормативные документы по вопросам образования в России, научно-теоретическую и учебно-методическую литературу и опыт преподавательской работы.

Для преподавателей и обучающихся системы журналистского образования в университетах и других учебных заведениях, специалистов в области медиаобразования.

УДК 070  
ББК 76.01

© Корконосенко С. Г. (текст), 2015

© Высш. школа журн.

и мас. коммуникаций СПбГУ, 2015

© Свое издательство, 2015

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Введение</i> .....	6
<i>Глава 1. Системность в журналистском образовании</i> .....	10
Концептуальный выбор в образовании .....	10
Журналистские школы в России .....	20
Потребность в педагогике журналистики .....	26
Образование как профилактика кризисов печати .....	36
<i>Глава 2. Нормативный фактор журналистского образования</i> .....	46
Законодательство и образовательные стандарты .....	46
Научное знание о журналистике .....	55
Нормативные документы вуза .....	61
<i>Глава 3. Аудиторный фактор журналистского образования</i> .....	71
Формы и уровни образования .....	71
Отношения преподавателя и студента .....	85
<i>Глава 4. Кадровый фактор журналистского образования</i> .....	104
Критерии квалификации преподавателя .....	104
«Теоретики» и «практики» в аудитории .....	111
Предметная специализация кафедр .....	117
Академические ценности в преподавании журналистики .....	127
<i>Глава 5. Организационно-методический фактор журналистского образования</i> .....	133
Виды и объемы педагогических поручений .....	134
Учебно-методическая документация .....	143
<i>Использованная литература</i> .....	156

# ВВЕДЕНИЕ

Дискуссии о том, кому и как готовить журналистов, идут на протяжении десятков, если не сотен лет. Сменилось уже несколько поколений участников этих споров, но проблемы вряд ли когда-нибудь будут разрешены до исчерпывающей и всех примиряющей ясности. Конечно, нечто подобное можно было бы сказать и о других специальностях, которым обучают в российских университетах. Но журналистика — явление для сферы образования особенное. С одной стороны, она занимает равноправное положение в семействе вузовских специальностей, и на нее распространяются общие стандарты и правила преподавания. С другой стороны, как вид деятельности она отличается публичностью, доступностью для всех активных граждан, плюралистичностью содержания, форм организации, стилей и т. п. Соответственно, и мнений о том, кому и как готовить журналистов, в обществе гораздо больше, чем об обучении профессиям, которые не столь широко открыты миру. Надо добавить к сказанному, что и число желающих основать собственные, авторские школы мастеров прессы тоже неординарно велико. Запрещать или иным образом ограничивать их инициативу нельзя и не нужно, разве что государство обязано контролировать ее с точки зрения соблюдения закона.

Поэтому человек, задумавший охватить проблематику предлагаемого читателю пособия, сталкивается с немалыми сложностями

ми. По мере погружения в нее он оказывается перед гигантским массивом разнородной информации, которая с трудом поддается систематизации. Но таких людей не единицы. К ним относятся и штатные преподаватели высшей школы, которым по долгу службы приходится разбираться в концепциях, проблемах и методике преподавания журналистики (причем это относится не только к начинающим, но и к опытным педагогам), и будущие работники вузов из числа магистрантов и аспирантов, и организаторы популярного медиаобразования, рассчитанного на массовые слои населения, — в последние годы необходимость такого «всеобуча», от средней школы до взрослой аудитории СМИ, ощущается все настоятельнее, — и руководители всякого рода школ журналистского мастерства при редакциях...

Автор взялся за написание книги по нескольким причинам. Самая «широкая» и отчасти эгоистическая из них заключается в том, что в течение многих уже лет он занимается преподавательской работой, которая интересует и увлекает его как профессия. Приходилось вести, обновлять и разрабатывать заново учебные дисциплины, заведовать разными кафедрами, писать программы, учебники, как и многим другим университетским профессорам. Естественным образом нарастало желание упорядочить свои и чужие взгляды, опыт, наблюдения. Другая причина связана с тем, что хотелось бы до некоторой степени помочь молодым преподавателям освоиться в этой среде, понять «алгоритмы» ее жизни, скорее преодолеть порог неизвестности. К сожалению, имеющаяся литература по вопросам преподавания журналистики (мы будем ссылаться на нее в главах пособия) не очень отчетливо нацелена на решение этой задачи. На третью причину указывают исследователи путей развития журналистской школы. В 2000-х годах в России стал приоритетным компетентностный подход к постановке образования (о нем подробнее поговорим в соответствующем разделе книги). Его действие распространяется не только на студентов, но и на их учителей. «Если раньше чаще всего знание предмета преподавателем и его подходы к преподаванию рассматривались как одно целое и занятия оценивались главным образом по их содержательной наполненности,



то теперь стало очевидно, что во многом достижение нужного результата зависит от дидактической грамотности, методических умений, творческого потенциала преподавателя. Вопрос о педагогических компетенциях преподавательского состава вузов стал не просто важным — он стал очень актуальным» (Распопова 2011, с. 14–15).

Наконец, еще одна причина, самая конкретная из всех, прямо соотносится с учебными планами магистратуры факультетов журналистики. Они включают в себя научно-педагогическую подготовку. В СПбГУ для магистрантов-журналистов предусмотрены педагогическая практика и обязательная дисциплина «Методика преподавания журналистики в высшей школе». Автор ведет занятия по этой дисциплине, и, таким образом, написание пособия фактически стало его долгом перед аудиторией. Дополнительные обстоятельства возникли в самые последние годы, когда был введен в действие учебный план аспирантуры, включающий в себя большой блок педагогических предметов.

Мы уже упоминали о литературе вопроса. Она и в самом деле издается, накапливается в виде сборников статей об организации обучения журналистике, собраний программ и упражнений, тезисов научно-методических конференций, а в последние годы еще и мемуарных книг ветеранов высшей школы. Однако в целостном виде тот предмет, который мы несколько вольно называем «Преподавание журналистики», не отражен ни в одном монографическом издании. Поэтому возникла задача построить оригинальную работу как с точки зрения привлекаемых материалов и их интерпретации, так и в плане композиции (Жорконосенко 2004). Она увидела свет в виде специального учебного пособия. Автор этого пособия рассматривал его как своеобразный эксперимент, не лишенный некоторого риска. В частности, предметом беспокойства была необходимость балансировать на тонкой грани между собственно организацией и методикой преподавания, с одной стороны, и содержанием отдельных дисциплин, с другой стороны. Меньше всего хотелось бы вторгаться в сами предметы обучения: они находятся в сфере компетенции профессионалов и к тому же, согласно традициям российского

образования, имеют разное содержательное наполнение в тех или иных учебных заведениях. Вместе с тем, несомненно, существуют единые для всего сообщества преподавателей журналистики проблемы. К ним мы относим понимание целей и, если так можно выразиться, стержневой идеи журналистского образования. В этом хотелось бы разобраться прежде всего.

Автор надеялся, что заинтересованные отклики коллег смогут в дальнейшем выбрать более точные подходы к тематике и усовершенствовать весь курс. Так и случилось в действительности. Книга неоднократно обсуждалась в профессиональной среде, ссылки на нее и отзывы специалистов появились и в исследовательских трудах, и в учебно-методической литературе. В настоящем издании по мере возможности учтены замечания и пожелания, в текст внесены многочисленные изменения и дополнения, вызванные, в частности, обновлением нормативно-правовой базы высшего образования, а также динамикой образовательной среды, ее реформированием в организационном и содержательном отношении и т. д.

Автор выражает признательность многочисленным членам преподавательского сообщества за советы и рекомендации по доработке пособия и в целом за сотрудничество, взаимопонимание в коренных вопросах подготовки журналистов. Без единства и взаимодействия невозможно достигать общих, по существу, целей. Особая благодарность адресована коллегам по кафедре теории журналистики и массовых коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета, вместе с которыми автор разрабатывает вопросы педагогики журналистики и преподает соответствующие учебные дисциплины.

## ГЛАВА 1

# Системность в журналистском образовании

### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ВЫБОР В ОБРАЗОВАНИИ

Как и другие привычные слуху слова, термины «система», «системность» применительно к журналистскому образованию нередко употребляются безотчетно. Если бы речь шла о повседневных разговорах, в этом не было бы ничего тревожного, хуже, если требование системности упускается в практической работе по организации журналистской школы. Чтобы не допустить этой ошибки, мы должны принять некоторые принципиальные положения.

Во-первых, употребление понятия «система» обязывает нас рассматривать сложный комплекс элементов, а не какую-то малочисленную группу вопросов, случайно оказавшихся в поле нашего зрения. Во-вторых, все элементы комплекса неизбежно и необходимо связаны между собой, влияют друг на друга и даже не могут полноценно действовать вне этой связи. Например, лекции выполняют свое учебное назначение, если они дополняются интенсивными практическими занятиями, знания по истории журналистики придают глубину и основательность изучению опыта современной прессы, учебник «оживает» в сочетании с талантом лектора и т. п. В-третьих, система высшего журналистского образования поддерживает не только прочные

внутренние связи, но и внешние — она зависит от множества внешних обстоятельств: от общественно-политической обстановки в стране, от состояния редакционной и педагогической практики, от качества школьного среднего образования, от общей напряженности интеллектуальной жизни в окружающем ее сегодня мире и др.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» предлагает многомерное описание системы образования, которая включает в себя (в сокращении):

- федеральные государственные образовательные стандарты и требования, образовательные программы и т. п.;
- организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей несовершеннолетних обучающихся;
- федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими органы;
- организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности;
- объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Многопланово будет пониматься нами и система журналистского образования. Это не дежурное сочетание слов, а вполне реальное явление — база, почва, среда, в пределах которой формируется конкретная методика преподавания. Она имеет и организационное измерение (учебные заведения, органы управления и т. п.), и структурно-содержательное (изучаемые дисциплины и их последовательность), и научно-концептуальное. Образование не может строиться иначе, поскольку системность заложена в сущности самой журналистики, которая одновременно является и совокупностью массово-информационных организаций, и видом деятельности, и огромным массивом произведений (текстов), и областью профессиональной квалификации, и сферой научно-исследовательской специализации. Если практи-

ка строится хаотично — в редакции, регионе, государстве, — то не приходится рассчитывать на ее поступательное и общественно полезное развитие. При этом именно точно выверенные концепции становятся базой для прогрессирующей журналистики. Отражением этой закономерности служит система образования, где концепции определяют конструкцию и действие всех ее элементов и, в конечном счете, организацию, формы, методы преподавания. На производственном уровне нам легче разглядеть влияние более частных факторов на учебный процесс, но они, в свою очередь, встроены в систему, подчиняются ее общему духу, то есть концепциям (рис. 1).



Рис. 1. Факторы построения учебного процесса

В дальнейшем, по мере развертывания материала, мы рассмотрим содержание всех обозначенных на схеме факторов. Каждому из них будет посвящена специальная глава. Прежде всего, нужно уделить внимание **концептуальному пониманию образования**. В противном случае неизбежны хаотичность и спонтанность в теоретической разработке темы и в педагогической практике.

Здесь нам придется добраться до самых истоков, поскольку даже само слово «образование» должно получать точную методологическую трактовку. Оно совсем не единообразно понимается в разных национальных культурах и на различных этапах истории.

В словаре В. И. Даля мы увидим, что оно генетически связано с образом (образовывать — давать вид, образ, обтесывать и т. п.). Здесь же проводится различие между улучшением духовным и приданием «приличного» внешнего вида («Науки образовывают ум и знания, но не всегда нрав и сердце»). Обратим внимание на то, что предполагается наличие не только объекта (*кого*), но и содержания, продукции (*что* образуется в человеке), причем в последнем случае ряд смысловых оттенков может становиться весьма долгим и многообразным. Например, историко-этимологические источники фиксируют, что в некоторых славянских языках (серб.-хорв.) образ, через значение «лицо», соотносится с понятием чести, порядочности (ср. рус. «сохранить лицо»). Конечно, этимологические словари не должны становиться прямым руководством к действию современных преподавателей. Но вместе с тем, модернизируя журналистское образование в меняющейся социальной и профессиональной среде, нельзя отменить глубинную культурную традицию, выраженную в вербальной форме.

Другие языки используют «гнезда» синонимов для передачи возможных целей работы с учащимися. Более или менее ясно разделяются самое общее понятие «обучение» и оттенки: «образование, развитие», «инструктирование, подготовка» (teaching, education, training — англ.; enseñanza, educación, entrenamiento и preparación — исп.; enseignement, éducation, instruction и préparation — фр.). По заключению культуролога С. С. Аверинцева,

нашему «образованию» строго соответствует немецкое Bildung, что предполагает устроение человеческого образа в противопоставлении школьной дрессировке (Kultur-Dressur) (Аверинцев 2003, с. 13). Мнение авторитетного ученого, по сути, совпадает с подходами, предложенными в цитированном выше законе «Об образовании в Российской Федерации». Этот документ определяет основные компоненты образовательного процесса — воспитание и обучение:

- воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;
- обучение — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получать образование в течение всей жизни.

На основе сочетания этих компонентов строится образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства.

У понятия «образование», согласно закону, есть и другое содержание, а именно результат образовательного процесса — совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Притом что экскурсии в лингвистику и право могут показаться отвлеченными от постановки журналистского образования, они отнюдь не служат данью схоластике. Профессиональные педагоги обязаны выбрать исходный термин-смысл, и этот выбор имеет принципиальное значение. Устроение образа какого специалиста становится конечной целью? В соответствии с от-

ветом на коренной вопрос будут решаться самые конкретные, даже будничные задачи, например установление пропорции между мировоззренчески ориентированными формами обучения (education) и упражнениями (training). На протяжении десятилетий отечественная система подготовки журналистов предусматривала паритетное сосуществование этих компонентов. Новейшая отечественная пресса, интенсивно воспринимающая стандарты англосаксонской журналистики, не испытывает острой потребности в том, чтобы корреспондент был интеллектуалом и эрудитом. В то же время, по данным международных экспертиз, группу лучших газет XX столетия составляют, почти без исключений, качественные издания делового профиля класса британской Financial Times. Следовательно, речь идет о выборе уже не термина как такового, а модели профессиональной практики, которая рассматривается как целевая установка работы педагогического коллектива.

Тут же возникает цепная реакция новых вопросов:

- Так ли уж необходима единая, всеобъемлющая модель?
- Насколько оправдывает себя подготовка журналиста-универсала с точки зрения тематики публикаций и методической оснащенности?

- Не практичнее ли давать специализированную квалификацию, чтобы начинающему корреспонденту были бы обеспечены и быстрое приращение навыков, и повышенный спрос на рынке труда?

Вопросы можно конкретизировать, связав их с тенденциями развития европейских и американских массмедиа. По оценке исследователей международной журналистики, деловая и оперативная информация все более отчетливо переносится в компьютерные сети, в то время как в собственно журналистских материалах растет удельный вес анализа, комментария и прогноза, причем явно выражается авторская позиция (Михайлов 2002, с. 208). Не следует ли из этого, что одна модель специалиста должна быть ориентирована на подготовку независимого в суждениях аналитика, а другая — сборщика «сырых» фактических данных? Но только останется ли этот второй специалист журналистом или его придется числить уже по ведомству статистики?



Уместно ли сегодня говорить о сочетании обучения с целенаправленным воспитанием студенческой аудитории? Каким представляется оптимальный тип преподавателя? Он может выступать либо аккумулятором и передатчиком теоретической и практической информации, сосредоточенным на контроле усвоения знаний и умений, либо носителем идеи служения профессии, который свой главный интерес находит в возрастании личности студента как будущего коллеги (мы умышленно приводим крайние альтернативные позиции).

Для примера обратимся к преподаванию профессиональной этики журналиста. Действующий государственный стандарт образования включает в себя отдельную дисциплину под таким названием. Студенту предстоит познакомиться с теоретическими основаниями профессиональной этики, ее принципами и нормами, организацией этического самоконтроля в журналистской среде и т. п. Он получает целостное представление о рациональном содержании дисциплины. Значит ли это, что моральные заповеди проникают в его профессиональное поведение, становятся характеристиками его личности? Вряд ли. Как показывает опыт, на экзамене многие студенты начинают ответ знаменательной фразой: «Журналистская этика — это наука о...». Раз наука — значит, в стороне от непосредственной практики. Знание «о правилах, запретах, санкциях» лишь в очень малой степени гарантирует их добровольное и сознательное соблюдение.

В то же время этические категории регулярно возникают при изучении других дисциплин, в особенности на занятиях профессионально-творческого характера. Рационально-тренинговая манера преподавания побуждает делать ставку на запоминание и упражнения. В результате студенты научаются «делать новости» по технологически безупречному шаблону. Однако за пределами технологии остаются моральные обязательства перед героями материала, источниками информации, аудиторией, товарищами по редакции и т. п. Противоречие снимается, если изучение стандартов пронизывается идеей ответственности за социальные и «человеческие» последствия производственных операций.

«Выбор темы и поиски адреса, определение цели публикации и отбор фактов, оценка поведения персонажей или характера ситуации — в каждой из этих „технологических“ операций обязательно проявляется нравственная логика автора», — к этому заявлению опытного публициста и исследователя проблем журналистики стоит прислушаться при определении концепции образования (Юрков 2003, с. 61).

Преподаватель не в силах «разучить» со студентами роль этически зрелого профессионала. Он может лишь привить потребность в исполнении этой роли, и здесь он, конечно, будет опираться на рациональные положения лекций по профессиональной этике. При такой постановке задачи преподаватель неизбежно будет выступать в амплу воспитателя, наставника, как бы «старомодно» ни звучало это слово в нынешнем прагматическом мире.

Характерно, что, в отличие от многих журналистов со стажем, студенты как раз не отвергают приоритет моральных ценностей. В их эссе о своем понимании профессии можно прочесть такие признания:

«...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. <...> А выбору нашей профессии должно... предшествовать тестирование. В итоге каким-то образом необходимо определять: есть у человека главное качество, без которого путь в профессию должен быть закрыт, — умение и желание *со-чувствовать* людям, *со-переживать*, *со-действовать* каждому из них» (цит. по: Олешко 2002, с. 69).

В приведенной цитате звучит искреннее удивление при встрече с механистическими трактовками профессии, которые навязываются студентам с университетской кафедры, и столь же искреннее их отторжение.

Результативность воспитательного воздействия на фоне собственно обучающего иллюстрирует парадокс, взятый нами из сравнительного исследования американских и российских журналистов. С одной стороны, американцы в несколько раз чаще, чем

наши соотечественники, говорят, что на их этический облик повлияли преподаватели университета. Отчасти причина состоит в том, что самостоятельный курс этики появился у нас в программе обучения относительно недавно. Впрочем, россиянам вообще не свойственно придавать значение какому-то определенному источнику их этического созревания: редакционной практике, семейному воспитанию, религии и др. Судя по данным опроса, американцы, напротив, подчеркивают целенаправленное воздействие на них всех перечисленных факторов. И действительно, журналистская подготовка в США знаменита тщательной разработкой этической проблематики, частыми ссылками на кодексы чести, обилием учебников, сценариев деловых игр, с помощью которых строится учебный процесс. Парадокс же заключается в том, что американцы легко допускают использование таких приемов работы, которые, по общепризнанным стандартам, находятся за границами этичного поведения. Российские журналисты гораздо чаще выбирают нормативную линию поведения (Журналист 1998)<sup>1</sup>.

«Секрет» кроется, конечно, не в прирожденной моральности наших соотечественников. Им, быть может, *не назвали* в прямой форме те или иные постулаты журналистской этики, но формирование их профессиональных личностей проходило, тем не менее, в благоприятной среде. Это относится и к университетской школе. Как бы мы сегодня ни критиковали политико-идеологический догматизм советского журналистского образования, но в общении учителей с учениками никогда не проповедовались ставка на успех любой ценой, жульнические приемы добычи информации, покушение на личную жизнь героя публикации, корыстолюбие и т. п. Гуманистические воспитательные установки до некоторой степени даже противоречили прагматике редакционной жизни.

От частного сюжета вернемся к концептуальному выбору. Есть историко-культурные и профессионально-педагогические основания утверждать, что российская система образования ориентирована на воспитание профессионала, не умаляя значимости

---

<sup>1</sup> Надо, правда, учитывать, что с момента проведения исследования ситуация, вероятнее всего, подорвалась.

прикладного, инструментального обучения. Это выражается в широком спектре дисциплин мировоззренческого плана (или, в студенческом просторечии, «теории»), во внимании к прочности гражданских позиций учащихся, в максимальном раскрытии индивидуальной одаренности преподавателя, богатства его натуры и т. д. Надо внимательно и «насквозь» познакомиться с долгой историей отечественной журналистики, чтобы убедиться, как неуступчиво сталкивались в ней тенденция гражданственности и публицистичности, с одной стороны, и приземленная торговля новостями и развлечениями — с другой. Такое наблюдалось и в конце XVIII века, и в полемике начала 1800-х, и в период коммерциализации газетного дела в 1880-х... В глазах общественности и в профессионально-творческой сфере из раза в раз верх одерживала журналистика мысли и социальной ответственности (см.: История русской журналистики 2013).

Подобное противоборство мы наблюдаем и сегодня, хотя и в гораздо более пестром профессиональном ландшафте. Замечательно, что за гражданскую активность выступают не только «консерваторы» из лагеря «доперестроечных» поколений, но и наиболее заметные представители «новой волны» газетчиков. «Журналистика как борьба? — задавалась вопросом обозревателю «Новой газеты» Анна Политковская, погибшая за свои убеждения. — Да, в первозданном виде применительно к условиям нынешней войны [в Чечне. — С. К.], когда, как оказалось, мало работать просто журналистом — надо сначала людям помочь». Впрочем, нередко звучат и прямо противоположные суждения.

Образование не занимается предсказанием результатов идейных схваток в профессии, но должно быть готово к наиболее вероятным их исходам. На протяжении XX столетия инициаторы нововведений и лидеры образования ценой подвижнических усилий стремились учесть историческое своеобразие отечественной прессы, не отбрасывая, конечно, и мировые тенденции. Основным вектором его развития стало сочетание университетской фундаментальности с практической приложимостью квалификации выпускников. Причем исполненные драматизма поиски оптимальной модели образования в России нужно рассматривать как достояние

мировой культуры, а не как уникальное «местное» достояние. Так, в Англии, по словам одного из британских специалистов, обучение журналистов не имеет глубоких корней — оно было налажено лишь в 1950-х годах. Ему и по сей день присущи такие недостатки, как, с одной стороны, слабая связь теории с практикой, с другой стороны, нехватка общегуманитарных дисциплин. «Пришло время внимательнее посмотреть на опыт других стран», — считает наш европейский коллега (Брайер 2000, с. 21–22).

Мы по-прежнему ведем речь о доминантных чертах в образе специалиста и, соответственно, в системе обучения. Можно считать, что в масштабах страны принципиальный выбор состоялся, причем он закреплен и в государственных нормативных актах, и в распространенной учебной литературе, и в опыте ведущих вузовских коллективов. Это, однако, не означает, что все сомнения рассеяны и что система образования повсеместно складывается абсолютно одинаково. Чтобы не закознить, она должна быть вариативной с точки зрения тактики, разнообразной и эластичной по конструкции. К примеру, она не может игнорировать противоречие, о котором говорилось выше, — между тенденциями к унификации (как набору обязательных для выпускника знаний и умений) и к специализации (как ориентации на конкретное рабочее место). Несомненно, своеобразными должны быть педагогические школы в разных регионах и учебных заведениях. Так и получилось в действительности. Чтобы убедиться в этом, обозначим некоторые точки на «карте» журналистского образования в России<sup>2</sup>.

## ЖУРНАЛИСТСКИЕ ШКОЛЫ В РОССИИ

Самое заметное положение на этой «карте» занимает факультет журналистики Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Так исторически сложилось, что столичная принадлежность МГУ предопределила его лидирующую роль в

<sup>2</sup> Подробнее характеристику истории журналистского образования в России см.: Бережной 1996; Многоуровневая система 2000; Свитич, Ширяева 1997; Таловов 1990; Фатеева 2007.

отрасли. На протяжении послевоенных десятилетий московский журфак нес бремя координатора учебно-методической работы в масштабах страны, его специалисты разрабатывали стандарты образования и типовые планы и программы, выпускали учебную и научную литературу, которая массовыми тиражами расходилась по другим центрам журналистской подготовки. Здесь всегда была самая многочисленная аспирантура, и ее выпускники составляли костяк вновь открываемых факультетов и кафедр, в том числе в национальных республиках. МГУ выпало быть мощной экспериментальной площадкой, на которой осваивались новые специализации, технологии обучения, дисциплины. Здесь же появились и первые исследовательские лаборатории, что помогло решить одну из самых сложных для журналистики задач — сблизить образование с прикладной наукой, привнести в него необходимую строгость мышления и достоверность используемых данных. Журфак МГУ и сегодня остается крупнейшим и авторитетнейшим центром образования и научной мысли. За 60 с лишним лет со дня своего основания он выпустил более 25 тысяч журналистов, на 15 его кафедрах работают более 160 преподавателей. Ежегодно факультет проводит конференцию «Журналистика в ... году», на которую собираются представители всех, без преувеличения, отечественных и зарубежных центров подготовки журналистов. Здесь же находится штаб-квартира общероссийского Учебно-методического объединения (УМО), которое служит главным координирующим органом в области журналистского образования.

Специальным федеральным законом «О Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете» эти образовательные учреждения получили статус ведущих классических университетов России. Им предоставлены особые права, в том числе они реализуют образовательные программы на основе самостоятельно устанавливаемых стандартов, выдают свои документы (дипломы) лицам, завершившим обучение по образовательным программам, и т. д. Эти положения распространяются на деятельность Института «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» СПбГУ, который является ведущим цен-

тром образования и науки в области журналистики. Созданный на базе факультета журналистики институт ведет свою историю с 1946 года, когда было открыто отделение журналистики на филологическом факультете. Сегодня в его составе 12 кафедр, мощный телерадиокомплекс, информационно-образовательный портал «Первая линия» и др. С давних пор он завоевал репутацию первопроходца на путях научно-исследовательских поисков (Бережной 2003). Здесь рождались целые направления исследований, которые потом находили воплощение в монографиях и сборниках трудов, регулярно выходят учебники и учебные пособия, получающие официальные грифы Министерства образования и науки РФ и признание в вузах страны. Здесь учреждена ежегодная международная Невская премия за достижения в области изучения журналистики и массовых коммуникаций, лауреаты которой работают в разных городах России и Европы. Между институтом и факультетом журналистики МГУ заключен договор о сотрудничестве, который помогает объединять усилия в образовательной, исследовательской и просветительской деятельности.

Вместе с тем давно миновало время, когда образование группировалось вокруг одного-двух общенациональных центров. В России насчитывается более 120 университетов, в которых ведется обучение по направлению «Журналистика». Больше всего их в Центральном федеральном округе — 40, а также в Приволжском (21), Сибирском (16), Северо-Западном (15), Уральском (9) округах и т. д. (Демина 2014, с. 133). Практически во всех регионах России действуют сильные факультеты, имеющие и прочные собственные традиции, и штат квалифицированных преподавателей, и ученые советы по защите диссертаций. Все они проводят регулярные конференции, в том числе международные. На Северо-Западе, в Центральном, Южном, Уральском регионах созданы отделения УМО, наделенные широкими полномочиями и действующие с творческим энтузиазмом.

Все журналистские школы относительно молоды, они родились после войны. Только в Екатеринбурге школа начинает свое летоисчисление с 1936 года, когда был создан Коммунистический институт журналистики, в дальнейшем преобразованный

в университетский факультет. Но каждая из них славна «лица не общим выраженьем». Так, тесная привязка преподавания к опыту текущей прессы стала давней традицией в Уральском университете. Ясное осознание потребностей практики дало здесь толчок к созданию пионерных разработок по социологии журналистики, психологии журналистики, политической истории журналистики, научным основам пропаганды и другим дисциплинам. Для Воронежского университета также характерны нерасторжимые связи преподавателей и студентов с редакционной практикой, здесь обучение и научная работа решительно избавлены от кабинетной схоластики. При этом атмосфера непосредственного сотрудничества, сотворчества охватывает не только производственную, но и общественную жизнь: декан обменивается с преподавателями дружескими шаржами и эпиграммами, а профессора работают в одной газете с учащимися и играют с ними в одном театральном спектакле. Прочной историко-филологической базой и тесным сотрудничеством с зарубежными вузами-партнерами известен факультет филологии и журналистики Южного федерального университета.

Мы бегло и потому очень неполно охарактеризовали несколько университетских школ журналистики. На самом деле жизнь каждой из них гораздо богаче цветами и оттенками. Но даже по этому описанию можно заключить, что школы — разные. Если бы движение по «карте» продолжилось, мы увидели бы еще немало ярких явлений на Кубани, в Поволжье, в Сибири, на Дальнем Востоке. По-своему, с явно выраженным этнокультурным колоритом строится образование в столицах национальных республик в составе России.

Насущной задачей стал поиск верных формул взаимодействия внутри разросшейся и окрепшей сети журналистских школ. Ни одна из них не занимает служебно-подчиненного положения по отношению к другим, и все в равной степени интересны как источники опыта и педагогических идей.

Детальное изучение ситуации в стране и отдельных вузах привело бы к ряду обобщающих наблюдений. Во-первых, стало бы ясно, что самые масштабные нововведения, на уровне ка-



чественных изменений парадигмы образования, появляются в крупнейших «старых» школах. Причины понятны: такие маневры требуют значительных кадровых и материальных ресурсов, разветвленной кафедральной структуры и возможностей ее обновления, создания комплекса учебно-методической документации и т. п. Вновь образованные факультеты и отделения, с их небольшими штатами, перегрузкой преподавателей и зачастую недостатком методического опыта, к решению таких стратегических проблем приспособлены меньше. Им приходится идти вслед за лидерами (иногда не хватает сотрудников для обеспечения стандартного учебного плана, так что не до стратегических новаций).

Во-вторых, областные и национальные университеты активнее, чем столичные, занимаются изучением местной прессы и в историческом, и в актуально-практическом аспектах. Здесь уместно вспомнить о систематических исследованиях и поставленных на их основе учебных курсах во Владикавказе, Казани, Саранске, Уфе, Якутске и т. д. Знаменательно, что в Воронеже родилась инициатива создания Академии региональной прессы. Несколько схематизируя, назовем столичные вузы более теоретическими и космополитичными, тогда как региональные — более практическими и патриотичными.

В-третьих, оптимальное сочетание общеуниверситетской, теоретико-профессиональной и профессионально-практической подготовки легче достигается в крупных, «старых» учебных заведениях. Во вновь создаваемых малых школах, как правило, местные гуманитарные факультеты достаточно уверенно обеспечивают свои разделы учебного плана (филология, история, философия и т. д.), а опытные журналисты обычно без особых затруднений справляются с ведением профессионально-практических занятий. Самой уязвимой их стороной является недостаток кадров для ведения относительно узких, в том числе пограничных, дисциплин, требующих от преподавателей углубленной специализации; к таким дисциплинам относятся социология журналистики и экономика журналистики, психология журналистики и история зарубежной журналистики, правовые основы

журналистики и др. Заведующие кафедрами вынуждены приглашать лекторов из других городов и университетов, что, конечно, нарушает планомерность работы и снижает ее эффективность. Не случайно кое-где организуются филиалы крупных факультетов вместо создания самостоятельных учебных подразделений.

Таким образом, картина журналистского образования в России, как и должно быть, выглядит неоднородной. При едином в общих чертах подходе к содержанию и направленности обучения, что закреплено государственными стандартами, вузы ищут собственные решения теоретических и организационно-методических вопросов. Однако далеко не все из них способны гарантировать высокое университетское качество своей продукции. Закономерным выводом из этой ситуации становится необходимость развивать и поддерживать крупные образовательные центры вместо трудно поддающегося контролю расширения сети учебных заведений.

Собственно говоря, новизны в такой постановке вопроса не так уж много. Фактически мы сегодня воспроизводим те выводы, к которым специалисты пришли еще несколько десятилетий назад. Когда только наметилась тенденция к росту подготовки кадров для печати «вширь», специалисты предвидели ее нежелательные последствия:

«Что касается размещения журналистских центров, то, очевидно, призывы к рассредоточению их не всегда могут быть поддержаны, — писал в 1971 году декан ленинградского журфака А. Ф. Бережной. — Во-первых, журналистика — именно та область деятельности, формирование кадров для которой будет целесообразно вести в самых крупных административных, промышленных и культурных центрах. Во-вторых, ссылки на то, что выпускники таких центров, мол, никуда из этих городов не выезжают, не выдерживают критики. Как показывает детальное изучение результатов распределения и миграции выпускников нашего факультета, почти все иногородние и более 50 процентов коренных ленинградцев едут по распределению в любые районы страны. Кроме того, от попыток выпускников не выезжать из любого центра в район отнюдь не гарантированы и местные университеты» (Бережной 1971, с. 30).

Так что решение проблем «доставки» специалиста туда, где он более всего необходим, по всей вероятности, лежит в плоскости управления рынком труда и профессионального воспитания, а не «факультетотворчества».

Сегодня, правда, нельзя не принимать во внимание совершенно непредсказуемые жизненные обстоятельства. Развертывание журналистского образования по географической плоскости объясняется материально-финансовыми соображениями, дорожными трудностями для современных Ломоносовых, иногда — амбициями местных властей, стремящихся заполучить «свою» престижную университетскую специальность, и т. д.

Вместе с тем ориентация на «старые» школы оправдана еще и тем, что именно им по силам заняться целенаправленной разработкой педагогики журналистики. Вопрос о потребности в этой субдисциплине, лежащей на стыке теории журналистики, педагогики и психологии, неоднократно ставился нами прежде (Корконосенко 2000; 2013). В данном пособии, посвященном содержанию и организации преподавания, мы вернемся к нему еще раз.

## ПОТРЕБНОСТЬ В ПЕДАГОГИКЕ ЖУРНАЛИСТИКИ

Попытаемся описать проблемы развития педагогики журналистики в их нынешнем состоянии. Педагогика (от греч. *paídos* + *agó* — дитя + веду, воспитываю) в данном случае понимается как широкое явление — наука о воспитании и обучении, а также как построенная на научных основаниях практика. Она вбирает в себя многие и разные процессы целенаправленного формирования человека, конкретнее — журналиста, завершившего образовательный курс: обучение, воспитание, методику преподавания. Методика (от греч. *méthodos* — путь, способ), как отрасль педагогики, как предмет изучения и практическая деятельность, сосредоточена на прикладных сторонах образования: организации учебного процесса, структурировании изучаемых предметов, технологиях работы с аудиторией.

Для системы журналистского образования в этой области все еще остается много нерешенных вопросов не только частного, но и принципиального свойства. Непросто бывает ответить, как, какими способами можно научить профессии и воспитать преданного ей мастера. Журналистское образование вполне состоялось у нас как структура дисциплин, как содержание преподавания, но в значительно меньшей степени — как своеобразная сфера теоретического знания и специализированной деятельности, или как педагогика журналистики. Само это понятие почти не встречается в литературе по вопросам журналистики, не говоря уже о трудах исследователей педагогики.

Сложилась противоречивая ситуация: сотни людей изо дня в день занимаются обучением студентов, эта практика, как мы убедились, насчитывает уже несколько десятилетий, но целостное, систематизированное представление о том, на каких принципах строится преподавание журналистики в вузе, какие методы обучения ему присущи, по каким правилам организованы преподнесение материала и проверка его усвоения, каковы психологические механизмы восприятия знаний, — представление об этом находится в стадии формирования. В программе университетского обучения бакалавров-журналистов нет отдельного курса педагогики. И это верно, поскольку выпускники получают совсем иную, не преподавательскую квалификацию, в отличие, например, от филологов, на которых есть массовый спрос в средней и высшей школе. Проблемы начинаются позже, когда бывший выпускник журфака сам начинает работать в студенческой аудитории. Преобладающую часть навыков каждый лектор нарабатывает самостоятельно, в результате опыта и наблюдений за старшими коллегами.

То, что ученые степени преподавателей журналистики по своему качеству ничем не «второсортнее», чем, скажем, у историков или философов с других факультетов, не вызывает сомнений. Но педагогические звания доцентов и профессоров иногда присваиваются даже людям, имеющим в своем активе внушительный стаж редакционной работы, но не научной деятельности, не говоря уже о специальной подготовке в области методики и психологии обучения. Это специалисты ценнейшей,

зачастую уникальной квалификации, но иного, не педагогического профиля.

Каковы же ресурсы развития педагогики журналистики? Несомненно, она должна складываться, оформляться в соответствии с представлениями и нормами, которые приняты в «большой» педагогике, общей для всех специальностей и областей познания. В частности, для университетов непосредственным ориентиром служит *научное понимание педагогики* высшей школы:

«Педагогика высшей школы, отрасль педагогической науки, изучающая теоретические и практические проблемы развития личности студентов и их профессиональной подготовки в вузе... Предметом педагогики высшей школы является образовательный процесс в высшей школе. В рамках педагогики высшей школы разрабатываются теория учебно-познавательной деятельности (иногда называемая дидактикой высшей школы), психология учения и развития активной мыслительной деятельности, теория информационных компонентов учебного процесса, общая методика учебной и научной работы, научная организация и управление учебным процессом, теория и методика развития технических средств обучения, история высшего образования педагогики высшей школы» (Российская педагогическая энциклопедия 1999, т. II, с. 119).

Как можно заметить, перед нами многоаспектная деятельность, которая не терпит дилетантизма и овладение алгоритмами которой требует немалых усилий. Специально-научные термины и выражения, которыми нагружен словарный текст, несложно перевести на более привычный язык повседневного общения в преподавательской среде. При этом особенно отчетливо будет видна идея, которая представляется нам основополагающей: педагогика журналистики должна охватывать все направления мысли и действия, представленные в энциклопедической статье. Значит, необходимо тесно сотрудничать со специалистами-смежниками — исследователями проблем высшей школы. Такое взаимодействие возможно и в форме прямого, личного общения и заочно — через знакомство с литературой, включая новые научные и учебные книжные издания, которые регулярно выходят из печати (Бли-

нов, Виненко, Сергеев 2014; Громкова 2012; Педагогика 2002; Фокин 2002; Шарипов 2012 и др.), специализированную периодику<sup>3</sup> и т. п. Иначе педагогика журналистики останется уделом дилетантов, идущих к цели наугад, вместо того чтобы воспользоваться общедоступными и профессионально выверенными «маршрутами». В своем пособии мы стараемся по возможности затронуть основные вопросы, лежащие в компетенции педагогики высшей школы, — дидактические, воспитательные, организационные и др. Всякое отраслевое образование адаптирует универсальные педагогические принципы к своим потребностям и особенностям. Эти шаги исследователи педагогики журналистики должны делать самостоятельно. К ним в первую очередь относится ее целенаправленная и комплексная разработка как отдельного направления теории журналистики и на фундаментальном уровне, и на прикладном, методическом, инструментальном. При неясности и зыбкости теоретических оснований неизбежно становятся столь же неопределенными результаты обучения. Опросы сотрудников редакций о практической полезности для них университетских лет показывают, что это едва ли не самый трудный для конкретного ответа вопрос. Некий выпускник давних лет припомнил, что его научили брать с собой на задание запасные ручки и карандаши... Студенты с благодарностью вспоминают университетскую атмосферу, товарищество, помогавшее в дальнейшем поддерживать корпоративные связи, и особенно — яркие личности некоторых своих наставников. *Личность преподавателя* в реальных условиях нашей журналистской школы служит одним из опорных ресурсов совершенствования методики преподавания. Им, безусловно, надо дорожить и гордиться, но нельзя считать его достаточным для регулярного производства специалистов. Спрос на таланты велик прежде всего в редакциях, и кафедрам вряд ли когда-нибудь достанутся в полное распоряжение самые одаренные публицисты. В классы же ходят главным образом «рядовые» учителя, методично обрабатывающие нормативные программы обучения.

---

<sup>3</sup> «Альма матер» («Вестник высшей школы»), «Высшее образование в России», «Курьер РАН и высшей школы» и др.

Еще одним ресурсом развития педагогики журналистики является точное *определение сферы и предмета* ее интересов. Не только на теоретико-концептуальном уровне, но и на уровне методики с ее устремленностью к практике преподавания вопросы содержания обучения звучат отнюдь не формально. Как бы филигранно ни отрабатывались техника и технология преподавания, они служат обрамлением для точно определенного набора дисциплин, их взаимосвязи, наполнения идейным, ценностным и фактическим материалом. Но решение этой задачи затруднено новейшими обстоятельствами в организации обучения. Имеется в виду совмещение под крышей одного учебного заведения разнородных специальностей — журналистики и связей с общественностью, рекламного дела, политических технологий, маркетинга и т. п.

В некоторых университетах факультеты журналистики преобразуются в некие институты коммуникаторов, определить профессиональную принадлежность которых не представляется возможным. Тем самым административно, но академически некорректно решаются вопросы о содержании обучения, его отраслевой принадлежности, да и о сущности журналистики как института и профессии. Ссылки на то, что в массово-информационной действительности репортерство смешивается с имиджмейкерством и рекламным бизнесом, свидетельствуют скорее о неблагополучии в журналистике, чем о рождении социально полезного симбиоза. Само поле деятельности начинает терять сколько-нибудь определенные контуры. Чтобы начать формировать его в новых, безмерно расширенных границах, пришлось бы признать, что журналистика исчерпала себя как самостоятельный род профессиональной и общественной деятельности. Но к такому выводу ни теория, ни практика СМИ, ни — главное — общество сегодня еще не пришли и, будем надеяться, не скоро придут.

Для мировой и отечественной науки стала актуальной проблема профессионализма в журналистике. В числе прочих компонентов он включает в себя овладение алгоритмами выполнения трудовых операций, с одной стороны, и способность преодолевать

схематизм стандартных методик, творчески решая конкретную задачу, — с другой. Ориентация на индивидуально-личностное проявление автора в его текстах заслуженно считается завоеванием российской системы журналистского образования. Однако она выражает скорее интегральный результат широкой гуманитарной подготовки в университете и воспитательного процесса, чем собственно научения, привития навыков. Большинство же дисциплин профессионального цикла призвано решать в первую очередь именно эту прикладную задачу — научить. Значит, закономерно возникает потребность в надежных учебниках. Ее особенно отчетливо ощущают студенты, которые настроены прагматически: им предстоит сдавать зачеты и экзамены, а не просто утолять свои познавательные интересы, поглощая тома теоретико-дискурсивных сочинений.

*Обеспеченность учебниками* служит одним из ведущих показателей зрелости системы образования. Любой преподаватель журналистики по собственным наблюдениям знает, как много мы проигрываем в глазах студентов вузовским учителям иностранных языков, литературы, социологии, адресуя свою аудиторию к стабильным учебникам, а не малодоступным статьям в научной периодике.

Справедливости ради следует отметить, что в последние годы такие учебники стали появляться. К тому же издается как никогда много учебных пособий, причем в регионах наблюдается не меньшая активность, чем в столичных университетах. Однако выпуск пособия представляет собой неполное решение педагогической задачи. Пособие, по своей природе и назначению, охватывает лишь часть учебного материала, оно помогает, в буквальном смысле «пособляет» разобраться в тех или иных темах курса. Следовательно, сама его жанровая специфика как бы снимает с автора ответственность за представление целостного знания по учебной дисциплине. Здесь допустимы такие вольности, как апробация «сырых» пока что идей, увлечение автора отдельными аспектами тематики, даже закодированность смысла в тяжеловесном наукообразии изложения, как, впрочем, и «практикоподобная» облегченность содержания. Такие недочеты изви-



нительны, если в запасе у студента есть спасительный учебник с его логической, структурной, языковой прозрачностью и полнотой. Пособия образуют периферию обязательной литературы, но они лишь частично оправдывают свое существование, если отсутствует надежное ядро.

Есть такие дисциплины, по которым писать учебники относительно просто, но есть и прямо противоположные случаи. Более всего располагают к работе в этом жанре курсы, в которых явно выражена технологическая составляющая. К ним относятся, например, техника газетного дела или технология производства телевизионных передач. Некоторыми преимуществами в этом плане обладают пограничные социально-профессиональные дисциплины. Так, при разработке социологии журналистики, психологии журналистики, права СМИ преподаватели переносят на «территорию» прессы понятия, термины, даже до некоторой степени проблематику, сформировавшиеся у смежников — социологов, социальных психологов, правоведов. Трудность здесь как раз заключается в том, чтобы не превратить журналистику в этакую область проекции иного по происхождению знания, а точно обозначить суверенный предмет изучения. Скажем, в психологии журналистики надо с психологической точки зрения рассмотреть методику и средства профессионального мышления и поведения, дать критерии для оценки качества журналистского труда и продукции СМИ.

Едва ли не самые большие сложности вызывают предметы из области журналистского мастерства. Здесь тоже не годятся напыщенные рассуждения о творческом характере работы в прессе, на их основе невозможно построить обучающую программу. Попытки представить гигантскую совокупность умений в виде нескольких композиционно-структурных схем (перевернутая пирамида, правильная пирамида и т. п.) наталкиваются на противодействие редакционной практики, в которой шаблонные решения оказываются недостаточно эффективными. Переключая внимание на методы сбора и обработки данных, на способы взаимодействия с аудиторией, авторы пособий вступают в зону интересов эмпирической социологии или социальной психоло-

гии, которая уже освоена социологией журналистики и психологией журналистики. Получается, что центральные, по идеологии образования, дисциплины остаются без специфического содержания и ясной цели обучения. Эта сложнейшая проблема имеет несколько подходов к ее решению, причем не обязательно прямолинейных. Один из них связан с изменением взгляда на учебник по журналистским дисциплинам. Если исходить из идеи саморазвития специалиста в ходе образования, то, быть может, не стоит стремиться к завершенности знания в виде чеканных определений, формул, постулатов, как в естественных науках. Наоборот, и современные тенденции к плюрализму в гуманитарной сфере, и личностная природа журналистской деятельности склоняют к проблемной постановке вопросов без канонических ответов. Учебник как соразмышление автора и читателя, думается, чрезвычайно органичен теории и практике журналистики. Знаменательно, что попытки писать книги для студентов в форме диалога — учителя с учеником, исследователя с исследователем — нередко делаются и за рубежом, и в России (Варганова, Ажгихина 2011; Дэннис, Мэррилл, 1997; Ученова 1985 и др.).

На признании ценности плюрализма основана и *кооперация вузов*, каждый из которых накопил собственный опыт преподавания журналистского мастерства. Собираение в едином педагогическом проекте знаний и методов преподавания, рассредоточенных по огромному национальному и международному пространству, даст возможность представить студенту многообразии профессионально-творческих техник взамен догматического внушения «единственно правильной» версии трудовой деятельности. Вот почему в библиотеках и книжных магазинах все чаще появляются учебники, подготовленные межвузовскими коллективами авторов.

Этот путь как стратегическую перспективу избрали для себя сотрудники Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций СПбГУ. Так, к написанию учебного издания «Социология журналистики» (2013) были привлечены авторы из МГУ им. М. В. Ломоносова, в учебнике «Основы журналистской дея-

тельности» (2013) представлены специалисты из Барнаула и Воронежа. Учебник «История русской журналистики XVIII–XIX веков» (2013) родился в результате взаимодействия с Ростовским и Уральским университетами и Пушкинским Домом.

У кооперации есть хорошие перспективы и в более широком масштабе — как у международного сотрудничества педагогов. Даже представители самых стабильных и развитых в журналистском отношении стран сталкиваются с проблемами, которые пытаются решить российские вузы. Так, немецкие профессора признают, что, хотя у них на родине действуют солидные учебные заведения, ведущие издательства не всегда бывают довольны качеством подготовки выпускников. Коллеги в редакциях говорят, что, «в сущности, там учат только тому, что в редакционной практике приобретается автоматически, что называется *learning by doing*» (обучение в процессе работы). Вместе с тем недостаточно уделяется внимания новым журналистским профессиям. К ним относятся редактор телетекста, редактор банка данных, технический редактор, редактор-документалист, редактор-исследователь, менеджер редакции, продюсер, редактор редакционного маркетинга (Новые технологии 1998. S. 35). В Германии по традиции редакторами называют всех штатных сотрудников редакции. Примером международного сотрудничества служит Свободный российско-германский институт публицистики, созданный в середине 1990-х годов при МГУ. И в чтении лекций, и в издании литературы по профессии на равных участвуют как российские, так и европейские специалисты.

Еще один вариант выхода из проблемной ситуации возникает, если меняется *угол зрения* на задачи прикладного обучения мастерству. Текст (произведение) можно рассматривать как целостное и синтетическое явление, в создании которого отражаются все «частные» знания и умения автора, а также его чувственный опыт, интуиция и пр. Научить процессу создания такого произведения и тем более рассказать о нем в учебнике с исчерпывающей полнотой вряд ли возможно. Со стороны студентов было бы наивно рассчитывать на то, что в университете их будут учить главным образом «водить пером по бумаге». Умение писать сле-

дует понимать как способность точно и выразительно передать свое видение мира и конкретной ситуации. Оно приобретает «само собой», но только в том случае, когда для этого есть богатая культурная «почва», формирование которой входит в обязанность университетов.

Между тем у образования есть и еще одна цель, а именно подготовка компетентного *критика* продуктов журналистской деятельности. Мы как бы переворачиваем учебную задачу, делая упор не на индивидуально неповторимый акт творения, а на его оценку по точно сформулированным критериям. Эта задача настолько важна для профессии и для общества, что в науке и преподавании оформилось особое направление — медиакритика (Баканов 2008; Короченский 2003 и др.)<sup>4</sup>.

Журналистская критика и в культурном обороте общества, и в учебных аудиториях может претендовать на самое видное место. Между тем сама постановка вопроса о ней нередко вызывает удивление. Право на существование театральной, литературной, балетной критики (в последнее время — даже ресторанной) никто из специалистов не ставит под сомнение. Но ведь ясно, что массово-информационная продукция оказывает ничуть не меньшее влияние на духовную жизнь населения, чем театр и кинематограф, и ее изготовление подчиняется отнюдь не менее строгим законам и правилам. Рассматривая проблему изнутри профессии, мы увидим, что сотрудник редакции выступает в качестве критика повседневно: когда берется за доработку своего репортажа, редактирует авторский текст или объясняется с внештатным сотрудником, пишет обзор печати, выступает на собрании своего творческого коллектива... Вот здесь ему и требуются набор критериев и способность выразить свою позицию в четких определениях.

Для подготовки автора текстов и их критика исключительную ценность имеет литература особого свойства — *задачники*, сборники упражнений на профессиональную экспертизу практических ситуаций (case studies). Опыт выпуска таких изданий на-

---

<sup>4</sup> Успешно действуют компьютерные сайты, практически занятые этой работой.

коплен в различных вузах. Он заслуживает распространения на многие дисциплины профессионального цикла. С помощью задачников отрабатываются алгоритмы профессионального мышления и поведения, развивается внимание к деталям ситуаций, обостряется реакция на стандартные положения в социальной и редакционной практике. Между прочим, отличным материалом для подготовки таких сборников упражнений служат учебные работы самих студентов.

Итак, педагогика журналистики предстает как насыщенная проблемным содержанием область научно-теоретической и практической деятельности. В ней с избытком хватает нерешенных вопросов и в то же время есть богатый материал для отыскания ответов на них. Какими окажутся ответы, покажут будущие системные исследования, возможно — экспериментальные, а также опыт преподавания. Определенно утверждать можно лишь то, что ставка на интуитивизм не обеспечит защиту образования от ошибок с тяжелыми последствиями, от волюнтаризма и кризисных ситуаций.

## ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОФИЛАКТИКА КРИЗИСОВ ПЕЧАТИ

Профессиональный патриотизм работников высшей школы побуждает их думать, что роль университетов как «рассадников» высококачественной журналистики признается всеми и везде. Но это заблуждение. От главных редакторов и других сотрудников СМИ нередко приходится слышать обратные по знаку оценки: самые слабые, мол, кадры поставляют именно журфаки. В полемике бесполезно приводить контрдоводы в виде объективных данных: сколько тысяч специалистов подготовил тот или иной факультет, сколько опубликовал книг, как укрепляет материальную базу и т. п. Личные впечатления для производственника сильнее обобщенных показателей. Более или менее логично, что с нигилистическими высказываниями выступают люди, приходящие в профессию, минуя журфаковскую скамью. Однако при-

ведем мнение человека, который не только окончил университет, но и защитил в нем диссертацию:

«Настоящего профессионала может воспитать только профессионал. Формальная система журналистского образования (институт, университет, академия) не нацелена развивать одаренность. Развитие одаренности — это индивидуальное, штучное производство, требующее тесного взаимодействия с мастером, который может дать намного больше, чем целый штат педагогов» (Маркелов 2002, с. 164).

Конечно, по существу, такие заявления не выдерживают критики. Во-первых, они архаичны, поскольку построены на игнорировании опыта нескольких поколений преподавателей и учеников. Во-вторых, в них не учитывается различие способов влияния на начинающего профессионала: университет («целый штат педагогов») оказывает влияние многомерно, «многими личностями», а мастер — небесспорным единичным примером. В оптимальном случае эти линии воздействия не исключают, а дополняют друга (еще лучше, если мастеров несколько).

Вместе с тем безоглядная защита чести университетского мундира граничит со снобизмом и несет в себе мало конструктивного содержания. Непосредственными потребителями результатов обучения являются как раз руководители редакций, и если они выражают претензии, то с этим приходится считаться. Здесь как бы сталкиваются два уровня оценки — макро- и микро-. В целом (макро-) университеты, безусловно, творят благо для практики; в конкретных обстоятельствах (микро-) их продукция часто оказывается непригодной для немедленного использования. Абсолютно избежать этого раздвоения оценки не удастся хотя бы потому, что в массе выпускников всегда будут попадаться отдельные недоброкачественные «продукты». Но, в принципе, не допускать разрывов между спросом и предложением возможно и необходимо.

Корни проблемы опять-таки скрыты в концептуальном понимании взаимоотношений образования с потребностями практики. Но сейчас мы обращаемся к нему не во «вселенском» масштабе, а в свете профессионально-практического фактора построения преподавания (см. рис. 1).

Высшее образование всегда будет «хуже» практики, если оно ориентировано на то, чтобы догнать сегодняшний (или даже вчерашний) опыт. И наоборот, оно будет пользоваться повышенным спросом, если в качестве ориентира выдвинет назревающие тенденции, или журналистику будущего, ближайшего и отдаленного. Опережающее развитие образования превращает его в мощное средство профилактики периодически возникающих кризисов печати.

Критические ситуации неоднократно возникали в истории нашей журналистики. Вспомним, что в ряду мер по их преодолению оказывались более или менее глубокие реформы профессионального образования. Так, тягчайший кризис отечественной печати разразился в начале 1920-х годов. Страна стояла перед угрозой свертывания прессы в провинции, в бедственном положении оказались и многие столичные издания. Одной из главных составляющих кризиса была острая нехватка квалифицированных кадров. Между тем социально-исторические обстоятельства требовали не то чтобы сокращения газетного производства, а его резкого роста в количественном и качественном отношении. Именно тогда появились первые институты журналистики, разнообразные курсы и школы газетных работников. Они помогли насытить расширявшуюся сеть печати сотрудниками, подготовленными к выполнению новых задач (Свитич, Ширяева 1997, с. 8–13). Нечто подобное наблюдалось в начале 30-х годов. Тогда волевым политическим решением была создана обширнейшая система низовых редакций. Но тысячи районных, фабрично-заводских и сельских газет, редакций радио оказались бы нежизнеспособными, если бы их организация не была подкреплена параллельным развертыванием сети профессиональных учебных заведений. Позднее война лишила прессу основной массы подготовленных сотрудников, и ответом на это бесперспективное состояние печати стало появление отделений журналистики в университетах. В конце 1960-х годов наметилось растущее отставание профессионального качества прессы от уровня культурного развития и запросов общества, населения. Тогда были внесены соответствующие коррективы в организацию и содержание университетской подготовки журналистов.

Хорошо известно, что решения о модернизации образования принимались политическим руководством государства в условиях жесткой административной системы управления. Но нас сейчас меньше всего занимают механизм выполнения и идейно-политическая направленность этих действий. Важно, что меры принимались своевременно, они не давали развиваться опасным тенденциям, а то и помогали подавить их на стадии зарождения. Ясно обнаруживала себя взаимосвязь между переломным состоянием практики и адекватной реакцией со стороны системы подготовки кадров.

К сожалению, эта закономерная связь разорвалась на рубеже 1980–1990-х годов, когда и социально-политическая среда, и общественная психология, и сама журналистика стали меняться самым радикальным образом. По нашему определению, с этого момента отечественная пресса стала развиваться спонтанно, то есть без должного идейно-теоретического обоснования и вне регулирующего влияния каких-либо институтов, будь то государство, корпоративное самоуправление, общественные советы по делам печати и т. д. Наука, привыкшая к заданному «на вечные времена» социальному миропорядку и не предусмотревшая альтернативных сценариев, на довольно долгий срок впала в методологическую растерянность. Не без влияния этого фактора отечественная пресса ощутимо растеряла и авторитет в своей стране и за рубежом, и профессиональную культуру, и ареалы распространения. Несомненно, что в ней заметно прибавилось динамизма и появилось много новых точек роста, открылись яркие таланты, созданы небывалые прежде типы СМИ. И тем не менее ее состояние в течение ряда лет уже привычно характеризуется как кризисное.

Соответственно, консервативной и неповоротливой проявила себя и система подготовки кадров. Сказалась нерешенность узловых вопросов педагогики журналистики, а именно отсутствие ясных представлений о том, образ какого специалиста избирается как стратегический ориентир, способный пережить социально-политические катаклизмы. Отсюда — эклектический подход к спешному обновлению сети учебных заведений, структуры



учебных планов и методики преподавания. Для примера: в государственный стандарт были включены давно «просившиеся» туда курсы по психологии журналистики, экономике и менеджменту СМИ и др. Однако их методологическое понимание только еще начинает складываться, а специалистов с трудом можно отыскать даже в крупнейших вузах. Или другой, противоположный пример: на первые позиции в редакционном производстве выдвинулась политическая журналистика. Но профессионально-политологическая квалификация выпускников как специфическая цель находит лишь слабые отголоски в действующих учебных планах.

Сегодня, спустя десятилетия неопределенности, теория журналистики заново обретает себя и готова бросить вызов нарастанию спонтанности в практике. Аналогичный вывод можно сделать и об организации образования.

Опережающее (по отношению к текущей практике) развитие образования в наши дни снова стало реально достижимой целью. В объективном смысле ее обуславливает социальная и профессиональная действительность, а формулируют представители высшей школы, науки. Нельзя, однако, не учитывать, что практикующие журналисты меньше склонны к такой постановке вопроса. Так, экспертный опрос петербургских специалистов в политической журналистике показал, что при разности взглядов на свое профессиональное credo они, как правило, отрицают необходимость учебной подготовки к этой деятельности (Куликова, Кувшинова 2002, с. 51). Причина, надо полагать, состоит в том, что сами эксперты выводили формулы профессионализма из личного опыта, который считают достаточным основанием для успешной дальнейшей карьеры. К тому же, скорее всего, никто из тех многочисленных сотрудников, что за последние годы пришли в редакции «с улицы», не склонен уступать свои позиции следующему, специально обученному поколению. Административные меры для решения этой проблемы не годятся. Во-первых, профессия журналиста не лицензируется и остается открытой для любого желающего пробовать свои силы в ней. Во-вторых, в принципе, нельзя как-то ограничивать чью-либо свободу высказываний, творчества и самореализации в журналистике. В-третьих, во все

времена среди корреспондентов и редакторов, не имеющих профильного диплома, было немало людей, достигавших вершин мастерства. Однако должна срабатывать нормальная, проверенная рынком труда логика: хорошо обученные специалисты в массе своей демонстрируют преимущества образованности перед самоучками и дилетантами и естественным образом вытесняют их с рабочих мест. Дело за тем, чтобы определить, какие элементы образования составляют его незыблемую базу и какие динамические характеристики более всего будут соответствовать потребностям практики завтра. Эти глубокие, многоаспектные вопросы не поддаются решению в рамках нашего издания. Здесь удастся обрисовать только подходы к ним, причем не претендуя на бесспорность утверждений. Опорами нам послужат, с одной стороны, представление о концептуальном понимании журналистского образования, а с другой — накопившиеся пожелания общества журналистам, включая претензии к качеству их труда.

Свое видение сущности образования мы представили в начале главы. Основываясь на исторических, научно-педагогических и опытно-практических традициях, мы считаем превалирующей целью воспитание личности профессионала, что в условиях университета неотделимо от приобретения разнообразных и глубоких знаний и прочных трудовых навыков. То, чего ждут от журналистов, звучит в отзывах о качественном уровне современной прессы. Познакомимся с некоторыми типичными оценками.

Газета «Петербургский Союз журналистов» публикует на своих страницах высказывания о прессе видных представителей общественности. Например такие:

*Академик Ж. Алферов:* «[Газеты] читаю по необходимости, без особого удовольствия. <...> Сегодня газета мне разонравилась — мнения, порой явно навязываемые, явно превалируют над информацией».

*Главный редактор газеты В. Петров:* «Сегодня журналисты потихоньку превращаются в сталкеров, мутантов, которые обделяют опасные, но доходные делишки в зоне повышенных общественных опасностей. Именно такими нас видят со стороны те, кто внимательнее других читает то, что мы пишем, и вслушивается в то, что мы говорим».

*Публицист Ю. Рост:* «Я думаю, что журналистика постепенно вернется к тому состоянию, когда главным было Письмо, Фраза, Текст, а не только информация».

*Писатель В. Попов:* «В нынешней журналистике меня огорчает всеобщая злобность. Обо всем говорят и пишут с какой-то плохо скрываемой злостью. <...> Между тем добродушие, доброта, терпимость, веселость могут помочь, и только их следует хранить».

Желающий проверить приведенные индивидуальные суждения может обратиться к более жестким данным: социологическим опросам, выводам ученых и т. п. Однако и без статистики вряд ли кто-то усомнится в том, что нынешнее поколение журналистов регулярно упрекают в предвзятости, недостаточной компетентности, меркантильности, пренебрежении общественными интересами, творческой безликости, озлобленности и нравственной черствости. Как мы видим, претензии затрагивают и рациональные, и воспитательные аспекты образовательного процесса. Если поменять полюса высказываний с «минуса» на «плюс», то получится достаточно отчетливая программа качественной модернизации учебной работы. Попросту говоря, критики подсказывают вузам, чему в первую очередь надо учить студентов.

Итак, с точки зрения необходимых *знаний* на первые места выходят профессиональные дисциплины, которые обеспечивают адекватное понимание роли прессы в обществе и ее оптимального взаимодействия с другими социальными институтами и субъектами. Эта задача решается с помощью комплекса социально-профессиональных учебных курсов. Уточним: комплексность предполагает, что каждая из дисциплин отчетливо специализирована и что по смысловой направленности они не противоречат друг другу, то есть тщательно согласованы. Так, социология журналистики открывает студенту возможность самостоятельно разбираться в вопросах о социальном статусе прессы, методах объективного познания и отражения реальности, эффективности функционирования СМИ в современном обществе. Экономика СМИ раскрывает особенности хозяйственной деятельности массово-информационной организации, которые определяются

в первую очередь общественным и духовно-творческим предназначением прессы и не должны подавляться голым коммерческим расчетом. Психология журналистики нацеливается на максимальный комфорт для личности (читателя, журналиста) и социальной группы в условиях массового общения. Право СМИ и этика журналистики создают основы безопасной деятельности для редакции и ее партнеров, формируют нормативную базу социальной ответственности прессы. Теория коммуникаций помещает журналистику в обширный контекст информационных связей, возникающих в обществе, и помогает сбалансировать фактологическое содержание журналистики с другими информационными потоками. Наконец, политология журналистики, новичок в составе социальных теорий журналистики, выявляет потенциал прессы как агента гражданских отношений, инструмента и формы существования демократии.

Конечно, такое краткое описание задач каждой из дисциплин не дает полного представления об их профиле. Но мы и не стремились к этому. Главное, что хотелось бы выделить, заключается в общей устремленности учебных курсов к удовлетворению общественных потребностей в противовес эгоистическим интересам собственников СМИ, редакций и их сотрудников. В будущем, как и вчера, и сегодня, общество будет ценить прессу за успешное решение проблем социума, а не некоего автономного субъекта. Это заявление ни в какой мере не претендует на открытие истины, оно самоочевидно. Второе общее замечание относится к степени погруженности в собственно социологическую, психологическую или, скажем, коммуникационную проблематику. Комплекс социальных дисциплин проявит себя эффективно, если в центре их внимания неизменно будет находиться журналистика, которую в данном случае «обслуживают» экономические, политологические, правовые знания. Социально-профессиональные дисциплины отнюдь не призваны формировать юристов или коммуникаторов. Они в совокупности образуют предельно точную и общественно необходимую структуру журналистской квалификации.

Последний тезис прямо проецируется на *умения* выпускника. Вернемся к высказыванию Ю. Роста, который ратует за возвра-

шение к созданию произведений в исконном, публицистически-творческом смысле этого слова. Задача образования упрощалась бы до примитивной, если бы она сводилась к научению студента обрабатывать фактические данные с помощью некоего набора технических приемов. Собственно, его тогда вряд ли стоило бы называть журналистом, ибо переработкой социальной информации занимаются представители многих других сфер трудовой деятельности. Основным критерием отличия журналистики от них служит создание особого рода произведений, которые отмечены мастерством владения публицистическим словом, образом, аргументом. Значит, здесь сосредоточена уникальность профессиональной журналистики как продукта культуры. Общество до той поры будет нуждаться в ней, пока эта своеобычность не растворится во множестве других деловых текстов. Соответственно должны настраиваться те разделы учебной подготовки, которые главным образом «ответственны» за навыки и умения.

В сказанном нет ни тени умаления роли собственно технических навыков. Без свободного владения ими, и в частности без высокой компьютерной грамотности, совершенно немислимо планировать свою успешную будущность в журналистике. Однако для опытных педагогов сегодня уже стало ясно, что «технологическая подготовка должна быть минимизирована до уровня соответствия современным требованиям производства газеты, теле- и радиопередачи. Она должна помогать журналисту в реализации его главной задачи: быть аналитиком, интерпретатором, специалистом в области социального прогноза...» (Мансурова 2000, с. 36).

Уже в тех конкретных задачах, что названы выше, улавливается *воспитательная* сверхзадача. В самом деле, социальное видение мира, например, неотделимо от формирования социальной ответственности, а усвоение деонтологических постулатов ведет к принятию на себя профессионального долга, как он понимается в журналистских кодексах чести. Умение писать как журналист (а не как делопроизводитель) тесно связано с верной самоидентификацией профессионала. На языке, приближенном к бытовому мировосприятию, это явление можно было бы назвать преданностью профессии.

Психологически точную трактовку данному феномену дают исследователи внутреннего мира современного журналиста. «Если у вас журналистская идентичность, то вы всегда будете говорить, что вы журналист, даже если временно не работаете по специальности. Если вы говорите, что работаете журналистом или в сфере журналистики, то основы идентичности у вас лежат в другой области» (Сосновская 2005, с. 81). Кроме самоназвания существуют и более явные знаки преданности профессии. В практической деятельности это сохранение за собой места в редакции несмотря на материальную невыигрышность такого выбора и соблазны других предложений. Уход в смежные отрасли (рекламу, политико-информационные технологии и др.), а то и вовсе в далекие от журналистики сферы означает фактическую смену самоидентификации, какими бы словами человек ни описывал свою профессиональную принадлежность. Откровенно противоестественным (и решительно осуждаемым общественностью) случаем является «совмещение» профессий в форме выполнения заказных материалов, скрытой рекламы и т. п. В период обучения то же, по сути, наблюдается, когда студент выбирает для углубленной специализации предметы, лишь косвенно относящиеся к его дипломной квалификации. Подобное происходит на наших глазах все чаще, что никак не свидетельствует в пользу выполнения воспитательных задач образования. Профессионализм включает в себя преданность своему делу, увлеченность им и следование его идеалам.

Таковы, на наш взгляд, опорные звенья той модели образования, которую следовало бы считать перспективной. Чем надежнее они скреплены между собой, слиты в единое целое, тем больше оснований говорить о системности в подготовке журналистов.

## ГЛАВА 2

# Нормативный фактор журналистского образования

### ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

Производственная жизнь учебного заведения строится на основе большой совокупности нормативных документов: стандартов, планов, программ и др. Естественно, что студенты, в большинстве своем, даже не догадываются об их существовании. Для преподавателей же они служат прямым руководством к действию. Фундаментом, на который опирается пирамида нормативных документов, являются **федеральные законы**, прежде всего профильный для этой области деятельности — Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012). В дальнейшем изложении мы будем обращаться к нему. В нем описываются центральные понятия, государственная политика и гарантии прав граждан на высшее образование, статус работников высшей школы, организация ее финансирования и т. д. В частности, вводится несколько уровней нормативных документов: федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), образовательный стандарт и федеральные государственные требования. Опишем каждое понятие:

- **федеральный государственный образовательный стандарт** — совокупность обязательных требований к образованию

определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти в сфере образования;

- **образовательный стандарт** — совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденных образовательными организациями высшего образования;

- **образовательная программа** — комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и форм аттестации.

Иерархия по степени значимости, степени конкретности документов и последовательности действий выглядит следующим образом. На федеральном уровне (в Министерстве образования и науки) разрабатывается ФГОС по определенному направлению и уровню подготовки. Затем на его основе вуз готовит свой образовательный стандарт и в соответствии с ним строит комплекс образовательной программы. Закон закрепляет право целого ряда образовательных организаций самостоятельно разрабатывать и утверждать образовательные стандарты по всем уровням высшего образования. К этим организациям относятся: МГУ им. М. В. Ломоносова, СПбГУ, вузы, относящиеся к категориям «федеральные университеты», «национальные исследовательские университеты», а также иные федеральные государственные вузы, перечень которых утверждается указом Президента Российской Федерации. Однако по содержанию эти стандарты не могут быть ниже соответствующих требований ФГОС. О каких требованиях идет речь? О тех, которые относятся:

- к структуре основных образовательных программ (в том числе к соотношению обязательной части программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему;

- условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным;

- результатам освоения основных образовательных программ.

Как несложно заметить, здесь не упоминаются перечень дисциплин и их содержание. Эти параметры закладываются в докумен-



ты следующих уровней — образовательную программу и учебный план подготовки. В этом заключается одно из главных отличий действующих стандартов от подобных документов предыдущих поколений, в которых детально расписывались дисциплины и их нормативное наполнение. С точки зрения результатов освоения программы обучения, акцент перенесен на компетенции выпускника (компетентностный подход в образовании). **Компетенция** — способность человека выполнять определенную работу в конкретной сфере деятельности, в данном случае в журналистике. В отличие от традиционного подхода, который был ориентирован на передачу (преподавателем) и приобретение (обучающимся) заданной суммы знаний и умений, новый подход нацелен на практическую составляющую образования, дающую реальную производственную квалификацию. Тем самым выше становится мотивация к обучению и открываются дополнительные возможности для развития индивидуальных способностей студента.

В результате освоения программы бакалавриата по журналистике у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Вот некоторые примеры того, как они описываются в федеральном стандарте.

*Общекультурные компетенции (ОК):*

- способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции;
- способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции;
- способность использовать знания в области общегуманитарных социальных наук (социология, психология, культурология и др.) в контексте своей социальной и профессиональной деятельности и др.

*Общепрофессиональные компетенции (ОПК):*

- способность осуществлять общественную миссию журналистики, эффективно реализовывать функции СМИ, понимать смысл свободы и социальной ответственности журналистики и журналиста и следовать этому в профессиональной деятельности;

- способность ориентироваться в мировых тенденциях развития медиаотрасли, знать базовые принципы формирования медиасистем, специфику различных видов СМИ;

- способность понимать сущность журналистской профессии как социальной, информационной, творческой, знать ее базовые характеристики, смысл социальных ролей журналиста, качеств личности, необходимых для ответственного выполнения профессиональных функций, и др.

*Профессиональные компетенции (ПК):*

- способность выбирать актуальные темы, проблемы для публикаций, владеть методами сбора информации, ее проверки и анализа;

- способность... создавать материалы для массмедиа в определенных жанрах, форматах с использованием различных знаковых систем...;

- способность анализировать, оценивать и редактировать медиатексты, приводить их в соответствие с нормами, стандартами, форматами, стилями, технологическими требованиями, принятыми в СМИ разных типов, и др.

Может возникнуть вопрос: что дает ФГОС, если он не содержит точных указаний о содержании образования? На самом деле ценность государственных стандартов очень высока, поскольку они обеспечивают единство образовательного пространства Российской Федерации и государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства требований к условиям реализации образовательных программ и результатам их освоения. Кроме того, они создают основу для оценки соответствия образовательной деятельности установленным требованиям. Говоря на языке практики, проверка качества работы вузов выполняется по критериям, предложенным стандартом. В свою очередь, выводы по материалам проверки могут обернуться не самыми приятными последствиями для учебного заведения. Вузы, которые не соблюдают ФГОС, не имеют права на государственную аккредитацию и выдачу дипломов государственного образца или приравненных к ним.

Было бы правильно, если бы каждый преподаватель хорошо разбирался в нормативных положениях, чтобы ясно видеть свою роль и задачи в общей системе обучения. На самом деле далеко не все работники высшей школы утруждают себя знакомством со стандартами. Такая работа вслепую ведет, с одной стороны, к дублированию материала в разных учебных курсах или, наоборот, к игнорированию целых тематических разделов, а с другой — к ограничению участия преподавателей в планировании и координации учебно-воспитательной деятельности на уровне вуза, факультета, кафедры.

Действующий федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (бакалавриат) по журналистике (2014) включает в себя такую информацию:

- номер и точное название направления подготовки — 42.03.02 «Журналистика»;
- характеристика направления подготовки;
- характеристика профессиональной деятельности выпускников;
- требования к результатам освоения программы бакалавриата (компетенции);
- требования к структуре программы;
- требования к условиям реализации программы.

Нет необходимости подробно пересказывать содержание данных документов. Достаточно взять их в руки (что мы настоятельно советуем сделать) и самостоятельно познакомиться с ними. Мы остановимся на качественных параметрах, а именно на структуре программы и на пропорциях, в которых соотносятся ее основные части.

Структура программы включает в себя обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную). Предусмотрены модели программ для академического бакалавриата и для прикладного. Соответственно, в каждом случае части будут соотноситься в разных пропорциях. Чтобы не усложнять изложение подробностями, мы представим только академическую программу (табл. 1).

Таблица 1

**Структура академической программы бакалавриата**

Структура		Объем, зачетная единица
Блок 1	Дисциплины (модули)	204–207
	Базовая часть	105–126
	Вариативная часть	81–99
Блок 2	Практики	24–30
	Вариативная часть	24–30
Блок 3	Государственная итоговая аттестация	6–9
	Базовая часть	6–9
Объем программы бакалавриата		240

Расчет трудоемкости учебного процесса в зачетных единицах — это для российской высшей школы относительно новая методика, нам привычнее считать в часах. Но именно так построена Европейская система переводов кредитов (ECTS), подобие которой по инициативе Минобрнауки введено в практику в России. 1 зачетная единица соответствует 36 академическим часам по 45 минут, при желании можно пересчитать часы в кредиты и обратно. Важно, какие бы показатели ни использовались, пропорции не меняются. Преобладающая часть зачетных единиц отдана учебным дисциплинам (свыше 200 из 240), тогда как блоку 2 (практики) отводится примерно  $\frac{1}{5}$  —  $\frac{1}{4}$  общего объема программы. Значит, установка на солидную образовательную подготовку отчетливо просматривается в структуре программы, хотя одновременно и практике уделено весьма значительное внимание. Заметим также, что в прикладном бакалавриате доля практики может достигать половины общего объема.

Набор дисциплин и распределение часов между ними отдаются на усмотрение конкретного вуза, обязательным требованием является лишь общий объем частей. Это относится и к базовой, и к вариативной части. Однако стандарт предлагает учитывать те сочетания дисциплин, которые содержатся в примерной образовательной программе по данному направлению подготовки. Такой вид документов предусмотрен законодательством об образовании, для направления «Журналистика» они тоже подготовлены. Значит, свобода выбора остается ограниченной, хотя и при этом условии ее пределы все-таки очень широки.

Согласно закону, **образовательная программа** — это комплекс, представленный в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов. Иначе говоря, в этом комплексе отражен весь процесс обучения в виде номенклатуры дисциплин, тематики занятий, заданий, форм отчетности и пр. Для примера представим образовательную программу бакалавриата по направлению подготовки «Журналистика», выполняемую в МГУ им. М. В. Ломоносова.

На I и II курсах обучения студенты в обязательном порядке осваивают базовую часть образовательной программы бакалавриата. Базовая часть образовательной программы, состоящая из дисциплин общенаучного и профессионального разделов, дает студенту гуманитарную подготовку широкого спектра и основную подготовку в области массмедиа.

На III–IV курсах в рамках вариативной части образовательной программы бакалавриата студент вправе выбрать один отраслевой и один тематический модуль, а также модуль, в рамках которого изучаются второй иностранный язык и медиаландшафт региона. Вариативная часть образовательной программы нацелена на углубленную подготовку в рамках избранных профилей.

**Отраслевые модули**

Журналистика печатных СМИ  
 Телевизионная журналистика  
 Радиожурналистика  
 Интернет-журналистика  
 Фотожурналистика  
 Медиабизнес  
 Дизайн СМИ  
 Реклама  
 Связи с общественностью

**Тематические модули**

Международная журналистика  
 Социология журналистики  
 Политическая журналистика  
 Деловая журналистика  
 Художественная культура в СМИ  
 Спорт в СМИ  
 Социальная проблематика в СМИ  
 Музыкальная журналистика  
 Журналистика о моде

**Лингвострановедение:** Великобритания, США, Германия, Финляндия, Швеция, Норвегия, Франция, Испания, Латинская Америка, Италия, Индия, Япония.

Модуль представляет собой совокупность учебных дисциплин, нацеленных на избранную студентом специализацию — по отрасли СМИ или освещаемой тематике. Каждая из дисциплин «расшифровывается» в виде рабочих программ, методических указаний и иных материалов, без которых нельзя ни преподавать, ни обучаться.

Из того, что говорилось выше, следует, что реализация единого стандарта обусловлена большой совокупностью обстоятельств. В конкретном вузе он как бы преломляется через несколько призм, приобретая в итоге особенный, оригинальный вид. Тем самым проявляется тесная взаимосвязанность различных факторов построения методики преподавания (см. рис. 1). Там, однако, не упоминался еще один сильно действующий фактор — *состояние научного знания* о журналистике. Сделано это сознательно, поскольку наука имплицитно присутствует в содержании других компонентов, «растворена» в них. Она формирует идейно-концептуальные основы всей системы образования, отражает и до известной степени формирует общественные ожидания от прессы, входит в структуру квалификации преподавателей и т. д. Она определяет параметры и направленность мышления разработчиков нормативных документов и качество их воплощения в педагогической практике.

Дискуссии по проблемам преподавания журналистики дают тому убедительные подтверждения. Так, участник одной из них озаглавил свое выступление обескураживающе бесхитростно и безмерно широко: «Чему и как учить на факультете журналистики?». На его взгляд, университеты остаются последователями прежнего, советского подхода к образованию, который основывался на позитивистской уверенности в способности журналиста познавать социальную реальность. На самом деле, «журналистский текст не отражает действительность, а конструирует ее», «не может быть и речи об отражении, так же как невозможно говорить о существовании объективной социальной реальности». Мы на своем факультете, заявляет автор, ориентируемся на социальный конструктивизм, и будущее журналистского обучения лежит в плоскости постмодернистской методологии.

Позволим себе усомниться в том, что весь факультет (не называем его, как и автора высказывания, из соображений тактичности) мыслит столь экстравагантно. В данном случае важно, что конкретный преподаватель и методист взялся отрицать идею познаваемости мира. Ее, как известно, несет в себе далеко не одна только позитивистская философия и не одна лишь советская школа журналистики. С легкостью отринув все многообразие традиционных и новых теорий, не совпадающих с его научными увлечениями, автор перебрасывает мост к содержанию и методике преподавания. Не станем обсуждать обоснованность его теоретических воззрений, но представим себе, как отрицание отражающе-познавательных возможностей прессы скажется на учебной работе. В ней теряет смысл и фактически становится лишним обучение студентов проверке источников информации и самих данных, зато высвобождается время для овладения техникой манипулирования массовым сознанием. В самом деле, на выходе получатся другая методология мышления и другой тип специалиста. Только вот новизны в манипулирующей журналистике совсем не так уж много, как предполагает автор.

Отрицание ценности знания — это тоже не новый аргумент, но им, однако, нередко пользуются участники дискуссий о журналистском образовании, чтобы доказать приоритет практики в

сравнении с академической подготовкой. В частности, так поступают создатели всякого рода школ и курсов, действующих под девизом: «Практика, практика, еще раз практика...» Однако их высказывания подчас подтверждают, что слабая образовательная база не позволяет четко сформулировать мысль, а то и вовсе заставляет предъявлять миру претенциозные нелепости. Вот к каким открытиям приходит руководитель одной из практических школ (ошибки в тексте не исправляем, предлагаем читателю найти их самостоятельно, они тоже характеризуют уровень квалификации автора): «Что такое журналист в чистом виде? Нет такого понятия. А ВУЗы готовят непонятно кого. Непонятно, что умеющих делать людей. Которых никто не хочет переучивать. Они и работать не могут толком. Да и не хотят особенно. Картина, на самом деле, сравнима с любой другой профдеятельностью. Любой профессионал — это прежде всего человек, интересующийся... И журналистика получается — прикладной. Собственно она такая профессия и есть. Прикладывается к любой другой».

Полемицировать с такими «компетентными» критиками вряд ли стоит. Полезнее будет разобраться, как неоднозначно складываются отношения науки с непосредственно образовательной сферой.

## НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ О ЖУРНАЛИСТИКЕ

В книге, посвященной методике преподавания, мы не ставим перед собой задачу написать подробный науковедческий раздел. Но совершенно ясно, что без *знания о знаниях*, трансляция которых в аудиторию составляет процесс обучения, нельзя приступать ни к составлению нормативных документов, ни к выполнению планов и программ. В идеальном случае каждый «узкий», отраслевой преподаватель должен представлять себе, в каком широком контексте знаний пребывают и он сам, и его студенты. Как минимум, он обязан представить аудитории разнообразие теорий, взглядов, постулатов, характеризующих его область специализации.



Оговоримся: мы коснемся лишь, во-первых, возможных подходов к структурированию научного знания о журналистике, не вторгаясь в его внутренние противоречия, дискуссии, конкретное содержание, во-вторых, практически значимых взаимосвязей науки с организацией преподавания. Подробнее с оценкой состава и актуального состояния журналистской науки можно познакомиться по другим публикациям (Бакулев 2010; Корконосенко 2010; Теории 2014; Baran, Davis 2009 и др.).

Один из возможных подходов основывается на разделении по **критериям задач и методов** исследования. В этом случае мы получим триумвират *истории* (воссоздание прошедших событий в их конкретности и развитии по оси времени), *теории* (производство идей, взглядов, концепций) и *критики* (оперативный анализ и оценка текущей практики). Нечто подобное наблюдается в смежных областях гуманитарного знания, например в литературоведении, искусствоведении и других сферах изучения духовно-творческой деятельности. В обиходе, особенно студенческом, наука и теория нередко воспринимаются как синонимы. На самом деле это различные понятия, что оправдывает предложенное нами деление. Наука — это деятельность по добыванию знания: производство, описание, систематизация, обобщение фактов и идей и т. п. Теория — само по себе знание, высшее по уровню, отражающее объект в целостном виде, существенные связи между его сторонами и с другими объектами и т. д. Значит, история и критика с полным основанием относятся к науке, но не к теории. В действительности, конечно, возникают всякого рода промежуточные формы, в том числе весьма сложные сочетания, вроде истории развития теории прессы или методологии журналистской критики. Но мы договорились не пускаться в собственно науковедческий экскурс.

Другой подход строится на **«вертикальном» делении**, по степени обобщения данных. Тогда внутри каждой отрасли науки будет выделяться несколько уровней постижения материала действительности — от закономерностей и принципов до их предметно-вещественных воплощений. Так, теория журналистики разделится на общую теорию, специальные теории и эмпириче-

ские наблюдения. *Специальные теории* делятся на группы дисциплин по близости к классическим областям научного знания (социальные, филологические, коммуникологические и иные). Далее следуют собственно дисциплины, например социология журналистики, экономика и менеджмент СМИ, право СМИ и этика журналистики; этот ряд включает в себя политологические, культурологические, эстетические и иные компоненты, отражающие широкий спектр гуманитарных наук, содержательные и методические элементы которых как бы абсорбируются теорией журналистики. Свое «эхо» получают в науке и дисциплины технические, обеспечивающие прогресс материальной базы коммуникаций. Важно, что все они устанавливают взаимопонимание и сотрудничество между собой благодаря интегрирующему влиянию *общей теории* журналистики. Именно она вырабатывает системообразующий фундамент в виде концепций, принципов, понятий. Следующая ступень — *эмпирическое познание* — представляет особенно большую значимость для журналистики, которая в теории и преподавании неотрывно связана с практическим опытом редакций.

Большинство специальных теорий, изучаемых на факультетах журналистики, принципиально не может существовать только на концептуальном уровне, так они утрачивают свое прикладное назначение, теряют для студентов профессионально-научающий потенциал. Для примера сошлемся на методiku журналистского труда (общедоступные, выверенные наукой и практикой средства деятельности) и поэтику журналистики (формы, жанры, язык текстовых произведений). Совершенно лишено смысла изучать их «по книжкам», без иллюстрирования и рассмотрения материала из текущего опыта редакций и отдельных публицистов.

Еще один подход к структурированию науки назовем **горизонтальным**, или отраслевым. Журналистика естественным образом дробится на несколько крупных областей деятельности, те, в свою очередь, подразделяются на подотрасли, и этот процесс при желании можно продолжать. Значит, формируется семейство дисциплин, изучающих, например, периодическую печать: ее историю, доктрины, организацию, методы и приемы

деятельности, кадры, правовое положение и т. п. То же произойдет с телевидением и радиовещанием, фотожурналистикой, сетевой журналистикой (правда, исторический путь здесь будет короче и прямее), информационными агентствами, рекламой в СМИ.

Возможна структуризация науки и по другим основаниям. Сейчас нам важно убедиться в том, что разнородность классификационных подходов исключает точное воспроизведение научных дисциплин в «зеркале» учебного расписания. Впрочем, даже если бы классификация была единой, такая задача тоже вряд ли была бы выполнимой. В некоторых случаях совпадение достигается без искусственной подгонки предметов друг к другу (история отечественной журналистики); в других оно будет лишь частичным (в науке — общая теория журналистики, в преподавании — «Основы журналистики»); в третьих дистанция становится непреодолимой (учебная дисциплина «Основы журналистской деятельности» ни по названию, ни по существу не может иметь аналогов в науке, она вбирает в себя и поэтику, и методiku, и отчасти психологию журналистики и др.). Кроме того, в науке всегда есть и потребность, и пространство для смелых попыток создать новое направление. Но должно пройти значительное время, прежде чем новаторские проекты «дозреют» до стадии, когда они получают право на самостоятельную строку в расписании занятий. Благо для педагогических экспериментов оставлено свободное поле в виде специальных курсов и семинаров по выбору студентов.

При формировании программы обучения действует не та логика, которой руководствуются ученые. Если для ученого-исследователя объектом труда выступают факты действительности, явления, проблемы, идеи, то для преподавательского коллектива — личность обучающегося, будущий профессионал. Сознание и модель поведения журналиста в процессе обучения складываются как его *новый личный опыт*, то есть как способность осмысливать и делать то, что раньше было недоступно уму и перу. В этом отношении он мало чем отличается от любого другого учащегося. Педагогика высшей школы пришла к выводу о

том, что «учение есть изменение субъекта деятельности, его превращение из не владеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими, поэтому деятельность учения может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию...» (Формирование 1989, с. 39). Не знания и новые действия сами по себе служат предметом обучения, а развитие способности оперировать ими.

Так понимаемое саморазвитие имеет определенные целевые ориентиры: приобретенный в вузе опыт нужен для успешной профессиональной работы; в частности, сказанное относится к опыту самостоятельного получения и обработки знаний. Поэтому студенту-журналисту не требуется энциклопедически полное описание всего сонма научных теорий и взглядов с их неисчислимыми подробностями и оттенками. Ему достаточно получить основы знаний, познакомиться с центральными вопросами и проблемами изучаемых дисциплин и выработать стойкую привычку соотносить результаты познания с потребностями своей творческой практики. Этим учащийся, нацеленный на журналистскую карьеру, отличается от академически образованного специалиста-исследователя, для которого производство знаний является содержанием профессиональной деятельности.

У темы саморазвития студента через постижение наук есть и другая сторона. Нужно верно определить, в какой ипостаси выступает перед ним преподаватель как носитель и «представитель» знания. Должен ли он стремиться к максимальному увеличению объема, количества информации о научных достижениях в своей области или ему более пристало быть интерпретатором концепций? Как и во многих других случаях, однозначный ответ не предполагается. Многое зависит от кругозора и индивидуального стиля мышления, от манеры изложения материала, свойственного определенному преподавателю. Однако принципиально более перспективен взгляд тех исследователей образования, кто считает, что «научное знание нельзя рассматривать как ценностно-нейтральное, „объективное“... Поэтому основой любой учебной дисциплины является не просто „свод“ достиже-

ний той или иной научной отрасли, но знания, представляемые различными научными школами, направлениями, течениями... <...> Это ставит под вопрос целесообразность подготовки преподавателей как „трансляторов“ знания, выдвигая на первый план творческую личность педагога... способного в процессе обучения передать не только результаты исследования, но и их методологические и ценностные установки и тем самым содействовать развитию познавательных способностей и ценностных ориентаций ученика» (Сергейчик 1995, с. 18).

В связи с изложенным выше нельзя не вернуться к потребности в учебной литературе проблемного характера, о которой шла речь в предыдущей главе. Наверно, не будет преувеличением назвать и лектора, и автора учебника скорее проводником по миру научных знаний, чем строгим регулировщиком движения. «Проводник» сам с интересом совершает «путешествие», делает неожиданные открытия и сталкивается с труднопреодолимыми препятствиями. Не из всех лабиринтов он заранее знает выход и поэтому охотно прибегает к помощи своих спутников — студентов.

Итак, отношения научного знания и практики обучения строятся по сложной формуле. С одной стороны, вне фундаментальной научной проработки не бывает доброкачественных стандартов образования и их интерпретации. С другой стороны, буквальное копирование здесь неуместно и вредно. Мы в очередной раз приходим к мысли о *кооперации специалистов* в расчете на интегральный образовательный эффект, а не на удовлетворение персональных интересов того или иного исследователя. Так, в учебном процессе не оправдывает себя вычленение особой истории телевидения, если читается общий курс истории журналистики, который, по всей вероятности, надо дополнить соответствующим материалом. Сходным образом социальные функции различных видов СМИ целесообразно представить в курсе основ журналистики, а не избредать автономные и не стыкующиеся между собой «малые» функциональные теории по кафедрам отраслевой специализации. Вспомним, что даже по названию характер работы препода-

давателя определяется словами «педагогические поручения», то есть, по логике производственной кооперации и разделения труда, ему вменяется в обязанность выполнить ту часть общего плана, которую не могут и не должны выполнять другие сотрудники.

## НОРМАТИВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ ВУЗА

Идея производственной кооперации находит отражение в комплексе документов, которые разрабатываются в учебном заведении. Их главное назначение состоит в том, чтобы обеспечить планомерную работу педагогического коллектива и учебную деятельность студентов. К числу таких документов относятся учебные планы, плановые объемы работы кафедр и их сотрудников. «Ниже» по уровню располагаются документы методического характера, которые составляют прерогативу кафедр и, в строгом смысле слова, не несут в себе директивного нормирующего начала: программы дисциплин, методические указания студентам и т. п.

Центральное место среди вузовских документов принадлежит учебным планам. Они разрабатываются для каждой специальности и каждого направления подготовки, для каждой формы обучения (дневной, очно-заочной и заочной) и строго соответствуют образовательному стандарту. Однако, в отличие от стандарта, план представляет собой не приблизительный, а предельно точный и конкретный расчет времени. Этот документ определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение учебных предметов, практики, иных видов учебной деятельности по периодам обучения и формы промежуточной аттестации обучающихся. Таким образом, он целостно программирует и отражает содержание и ход образовательного процесса за весь период обучения. В качестве иллюстрации приведем примерный учебный план магистратуры, разработанный общероссийским Учебно-методическим советом по журналистике.

Учебно-методический совет по журналистике  
 Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

**ПРИМЕРНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН**  
**подготовки магистра по направлению 031300 «Журналистика»**

Квалификация (степень) — магистр  
 Нормативный срок обучения — 2 года

№ п/п	Наименование дисциплин (в том числе практик)	Трудоем- кость		Примерное распределение по семестрам					
		Зачетные единицы	Часы	9-й семестр	10-й семестр	11-й семестр	12-й семестр	Форма промеж. отчет-ности	Коды форм. компетенций
				18	16	18	3		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>М.1 Общенаучный цикл</b>		<b>24</b>	<b>864</b>						
	<b>Базовая часть</b>	<b>8</b>	<b>288</b>						
1.1.	Современные теории массовой коммуникации	2	72	х				Экз.	
1.2.	Методология и методика медиа-исследований	2	72	х				Экз.	

1.3.	Компьютерные технологии в журналистике и научных исследованиях (включая технологии анализа и обработки данных)	2	72		x			Зачет	
1.4.	Философские основы науки и современного журнализма	2	72			x		Зачет	
	<b>Вариативная часть</b> , в т.ч. дисциплины по выбору студента (перечень дисциплин определяется вузом). Например, «Типология средств массовой коммуникации», «Тенденции развития мировой медиаиндустрии»	<b>16</b>	<b>576</b>						
	<b>Дисциплины по выбору студента.</b> Например, «Иностранный язык» (углубленное профессионально ориентированное освоение иностранного языка, машинный перевод)	<b>8</b>	<b>288</b>						
<b>М.2 Профессиональный цикл</b>		<b>46</b>	<b>1656</b>						
	<b>Базовая (общепрофессиональная) часть</b>	<b>16</b>	<b>576</b>						



2.1.	Журналистика как социокультурный феномен	2	72			x		Зачет
2.2.	Проблемы современности и повестки дня СМИ	2	72			x		Зачет
2.3.	Современные медиасистемы	2	72	x				Экз.
2.4.	Деонтология журналистики	2	72			x		Зачет
2.5.	Современный медиатекст	2	72	x				Экз.
2.6.	Медиаэкономика	2	72				x	Экз.
2.7.	Язык и стиль СМИ	4	144	x	x			Экз.
	<b>Вариативная часть.</b> Например: «Аудитория СМИ», «Контент-аналитические исследования СМИ», «Информационное право в журналистике», «Информационные агентства», «Коммуникационный менеджмент»	<b>30</b>	<b>1080</b>					
	<b>Дисциплины по выбору студента.</b> Например: «Аналитическая журналистика», «Публицистика как вид творчества», «Расследовательская журналистика», «Теория и практика медиакритики», «Новые медиа»,	<b>10</b>	<b>360</b>					

	«Современные тенденции в дизайне СМИ», «Конфликтология и журналистика», «СМИ и политический процесс», «Современные технологии обучения журналистов»								
<b>М.3 Практика и научно-исследовательская работа</b>		<b>23</b>	<b>828</b>						
3.1.	Научно-исследовательская работа и практика	6	216						
3.2.	Профессионально-журналистская практика	17	612						
<b>М.4. Итоговая государственная аттестация</b>		<b>27</b>	<b>972</b>						
<b>Всего:</b>		<b>120</b>	<b>4320</b>						

На практике в конкретном вузе и по определенному профилю подготовки план выглядит еще детальнее, в нем не остается пустот и неясностей. Каждому наименованию, включенному в этот документ, придаются определенные количественно-качественные параметры, дисциплины получают иную «прописку» в семестрах обучения, указывается соотношение аудиторных занятий (они тоже делятся на лекционные, практические, семинарские и др.) и самостоятельной работы студента и т. п. Так, в СПбГУ предмет «Современные теории массовой коммуникации» для магистрантов получит описание, отличающееся от предложенного в примерном плане.

Код учебного раздела	Код учебной дисциплины, практики, формы НИР, процедуры аттестации	Трудоёмкость, зачетная единица	Код компетенции	Наименование учебной дисциплины	Виды текущего контроля и промежуточной аттестации	Аудиторная работа обучающихся, час.								Самостоятельная работа, час.					Объем занятий в активных и интерактивных формах, час.
						лекции	семинары	консультации	практические занятия	лабораторные работы	контрольные работы	коллоквиумы	текущий контроль	промежуточная аттестация	под руководством преподавателя	в присутствии преподавателя	С использованием методических разработок	текущий контроль	

Первый год обучения

С2. Второй семестр обучения

Базовая часть учебного периода

М1	М1.6	2	ПК-4, ПК-7	Современные теории массовой коммуникации Contemporary Mass Communication Theories	Экзамен	12	2	10	6	59	27	12
----	------	---	---------------	--	---------	----	---	----	---	----	----	----

Составление учебного плана — отнюдь не формальная процедура, и она ни в коей мере не сводится к упражнениям в математике. Эта работа в полной мере выявляет и то, в какой мере составители владеют стандартами, и их концептуальные установки. В одних и тех же количественных границах уместаются как буквалистское исполнение министерских указаний, так и нацеленное на будущее, подлинно творческое понимание педагогического долга. Например, в довольно широких пределах варьируется соотношение лекционных, лабораторных, практических и семинарских занятий. От этого зависит характер подготовки студентов: будет она начетнической, ориентированной на запоминание материала, или преимущественно тренинговой, или оптимально сочетающей в себе знания, интеллектуальную активность студентов и умение выполнять производственные задания.

Оригинальные версии учебного процесса раскрываются в перечне *специальных дисциплин*. Сравним, например, специальные дисциплины магистратуры нескольких профилей магистерской подготовки в СПбГУ:

- *Медиадизайн*: разработка композиционно-графической модели современного печатного издания, допечатная подготовка макетов, современная типографика, макетирование и иллюстрирование книжной продукции.

- *Политическая журналистика*: интернет-коммуникации в политике, политические партии, политические отношения и массмедиа, язык политической коммуникации.

- *Связи с общественностью*: теория и практика интегрированных массовых коммуникаций, связи с общественностью в некоммерческой сфере, язык и стиль современной рекламы.

Учебный план отражает педагогические ориентации всего вуза, а не деканата или отдельного работника. Он проходит несколько стадий обсуждения и утверждения: авторы проекта передают его методической комиссии факультета или института, затем ученому совету факультета; далее следует рассмотрение в методической комиссии университета и учебном отделе ректората, и, наконец, план утверждается ректором. Таким образом обе-

спечиваются культура составления документа, его надежность и соответствие общеуниверситетской и государственной концепциям образования. Частичные изменения и дополнения вносятся в таком же порядке.

Добавим, что ни на одном этапе обсуждение не ограничивается формальной подгонкой количественных параметров. Статистика соотносится с анализом содержания дисциплин, их взаимной согласованностью. Так, курс психологии журналистики имеет смысл ставить после курса общей психологии, а социологию журналистики — вслед за социологией, с правовыми основами журналистики надо знакомиться не раньше того, как прослушан курс правоведения. Поэтому, кстати сказать, приглашенным преподавателям гуманитарно-социальных дисциплин полезно знакомиться с последовательностью изучения и содержанием профессиональных дисциплин на факультете журналистики. Оправдывают себя методические совещания, на которых представители различных кафедр и профилей обучения согласовывают программы преподавания с учетом задач журналистского образования.

Учебный план является стратегической программой работы, он должен быть стабильным, чтобы частые модернизации не создавали нервной обстановки перманентных реформ для студентов и преподавателей. В то же время он не должен превращаться и в догму, препятствующую ценным нововведениям, которые диктуются социальной, редакционной и педагогической практикой.

На основании учебного плана составляются годовые **объемы работы** кафедр и педагогические поручения преподавателям. Для всех дисциплин определяются исполнители — кафедры, которые занимаются данным предметом и способны обеспечить выполнение требований к учебному процессу.

Здесь происходит еще одна операция конкретизации исходных данных: строка плана развертывается в точный ряд количественных показателей, отражающий реально необходимое рабочее время. Оно будет меняться в зависимости от числа студентов и академических групп. Надо умножить часы, пред-

усмотренные планом для семинаров к лекциям, на количество семинарских групп (две, три, пять в зависимости от численности студентов на курсе), рассчитать трудоемкость экзаменов (полчаса на одного студента), суммировать время, необходимое для руководства всеми курсовыми и дипломными проектами по кафедре, установить объем работы по организации производственной практики и т. п. Кроме того, предусматриваются часы на консультации, проверку контрольных работ, участие в государственной аттестации выпускников, научное руководство аспирантами и пр.

**Учебные часы** — это универсальный эквивалент всех затрат, которых требует вузовское производство, поэтому в них высчитывается и своего рода компенсация за выполнение административных и иных поручений: руководство факультетом и кафедрой, занятость на вступительных экзаменах, организация учебно-методической работы — словом, бесчисленные обязанности, которые несут сотрудники высшей школы помимо чтения лекций, приема зачетов и других форм занятости в аудитории. Правда, справедливости ради надо сказать, что в действительности учесть и оплатить все реально потраченное время не удастся. По своей сути педагогическая работа трудно поддается нормированию, в значительной части она выполняется на общественных началах, более того, зачастую именно неофициальные контакты со студентами и товарищами по цеху составляют ее привлекательность и дарят особенно яркие впечатления.

Итак, объем работы кафедры складывается как многоаспектный и широко разветвленный реестр обязанностей коллектива. Он носит характер обязательного производственного задания, то есть в полной мере относится к нормативным документам. По результатам учебного года кафедра отчитывается о его выполнении. Подобным образом формируются и *педагогические поручения* отдельным преподавателям. Весь объем работы кафедры распределяется между персональными исполнителями. Здесь тоже надо принимать во внимание профиль и уровень квалификации сотрудника, а также, что крайне желательно, его склонности и

интересы как специалиста. Одним из самых очевидных шагов в этом направлении служит одобрение заявок преподавателей на чтение специальных курсов и ведение специальных семинаров и факультативных занятий. У каждого настоящего исследователя есть в «копилке» излюбленные им темы, которые не настолько широки, чтобы занять место в учебном плане, но привлекают некоторую группу студентов. Нередко из спецкурсов и спецсеминаров «вырастают» выпускные квалификационные работы, а в дальнейшем и более обстоятельные исследования. Не надо, однако, думать, будто это чистая «самодетельность» преподавателя. Заявленные темы рассматриваются кафедрой и методической комиссией, затем утверждаются ученым советом факультета. Таким образом они проходят экспертизу на актуальность и соответствие задачам образования. В идеальном случае достигается гармония интересов специалиста, обучающихся и учебного заведения. После включения в объемы работы факультета, кафедры и преподавателя специальные дисциплины по выбору становятся производственным заданием, за выполнение которого их инициатор получает заработную плату и держит итоговый отчет.

В работе университетских подразделений используется немало и других стандартов, планов, нормативов. Например, планированию подлежит научно-исследовательская деятельность, которая входит в круг служебных обязанностей штатных преподавателей, научно-методическая, воспитательная и иная повседневная практика. Соответственно, возникает цепная реакция в виде планов работы издательских подразделений, экспертных комиссий и т. п. По особому плану проходят заседания ученых советов. Должны строго соблюдаться графики выпуска учебных газет и прохождения студентами производственной практики. Но все это директивные документы, так сказать, оперативного производственного порядка. Их рассмотрение выходит за пределы темы настоящего раздела нашего пособия. Мы коснемся данной стороны преподавательской деятельности ниже, при анализе организационного фактора постановки журналистского образования.

## ГЛАВА 3

# Аудиторный фактор журналистского образования

### ФОРМЫ И УРОВНИ ОБРАЗОВАНИЯ

Любая деятельность, направленная на других людей, в огромной степени предопределяется «человеческим материалом», который становится ее адресатом. Так происходит в журналистике, где читатели и зрители объективно становятся влиятельными партнерами редакции (даже если сами журналисты не придают этому значения). Так же, а то и в большей мере, преподаватель зависит от своей аудитории. Нереалистично ставить одинаковые учебные задачи перед студентами с разной предварительной подготовкой, с различными мотивациями к овладению основами журналистского дела, зачисленными на дневное, очно-заочное (вечернее) или заочное отделения. Комплекс минимальных требований к выпускнику устанавливается образовательными стандартами, но в каждом случае глубина погружения в материал будет своя, особая.

Мы упомянули о **формах обучения** — *дневной, очно-заочной и заочной*. Различия между ними предусмотрены самой постановкой образования. Если студент стационара имеет наилучшие возможности для подготовки по полной схеме, где все элементы учебного плана «развернуты» максимально широко, то для заочников высшая школа должна служить формой повышения квали-



фикации, необходимым дополнением к трудовой деятельности в редакции. Соответственно, им предлагаются укороченные аудиторные курсы, основная нагрузка переносится на самостоятельную работу, особенно в части профессиональной практики.

Нельзя не учитывать и различия в доступе к библиотечным хранилищам. В распоряжении студентов дневного отделения находятся все ресурсы большого города и самого вуза. Поэтому им можно и нужно рекомендовать расширенные списки источников для чтения, конспектирования и т. п. Как показывает многолетний опыт, значительная часть заочников проживает в отдалении от университета, в малых населенных пунктах, которые лишены столичных книжных богатств. Значит, заочники больше, чем их «стационарные» сверстники, нуждаются в стабильных учебниках, всякого рода пособиях, методических разработках, а также в консультациях преподавателей. В промежуточном положении оказываются вечерники: они получают учебные курсы почти в таком же объеме, что и на дневном отделении, но времени для овладения знаниями у них, как правило, значительно меньше.

Так что сама жизнь вводит деление студентов разных форм обучения: дневники — более «книжные», они больше знают, заочники — «практические», больше умеющие. По всей видимости, ни одну из этих моделей нельзя признать оптимальной, как не нужно и отбрасывать какую-либо из них «за негодностью».

В истории журналистского образования был печальный опыт одностороннего понимания его задач. В 1950-х годах под лозунгом приближения высшей школы к практике руководством страны был взят курс на непропорциональное расширение вечернего и заочного обучения, а также на прием только людей с производственным стажем. Тогда отделение журналистики Ленинградского университета под горячую руку чуть было не закрыли. Изживать перегибы пришлось ценой болезненных качественных потерь, ставших вскоре очевидными и для газетчиков, и для вузов (Бережной 2003, с. 35).

К вопросу о формах обучения относится и выбор журналистики как *основной* или *дополнительной* специальности. Не только объем подготовки в часах, но и мотивы обучения в зависимости

от этого обстоятельства будут резко меняться. О студентах-журналистах как о главном объекте своего интереса мы постоянно ведем речь на страницах учебного пособия. В отличие от них, будущие специалисты по рекламе и связям с общественностью (СО) представляют собой явно выраженный особый случай. Так исторически сложилось, что в России именно эта специальность развивается в тесном соприкосновении с подготовкой кадров для прессы.

Федеральный государственный образовательный стандарт по рекламе и СО включает в себя довольно крупный блок журналистских дисциплин. Значит, студенты вынуждены их изучать, хотя и не воспринимают их как основу своей профессии. Автору книги довелось преподавать теорию и практику массовой информации будущим PR-специалистам в нескольких вузах. Из наблюдений сложилась стойкая уверенность в том, что эти дисциплины вызывают интерес у аудитории, если точно определяются цели и содержание работы. Они выстраиваются с учетом мотивации студентов. Менее всего эффективно «голое» принуждение со ссылкой на требования учебного плана и экзаменационные строгости. Гораздо ближе уму и сердцу обучающихся профессиональные и индивидуально-личностные преимущества овладения «параллельной» дисциплиной. Их диапазон весьма широк — от понимания психологии журналистов как будущих партнеров и знакомства с техникой написания материалов для прессы до открытия в себе неведомых прежде творческих задатков. Важно, чтобы студенты сделали эти заключения на своем опыте, а не почерпнули из назиданий лектора.

Ниже приводятся выдержки из сочинений в жанре самонаблюдения, написанных студентами СО после того, как они получили курс журналистской подготовки. В некоторых авторецензиях студенты торопятся заявить, будто они уже овладели всеми секретами газетного ремесла. Но не надо судить их строго за такие наивные преувеличения. Они получили и явственно осознали главные для себя результаты, прежде всего опыт соприкосновения со смежной областью деятельности. Несколько спрямляя «углы» подобных наблюдений, их общую идею можно выразить

формулой: «Журналистом я не буду. Журналистом быть смогу» — так называлась журнальная публикация по материалам этого письменного опроса.

«Окунувшись в процесс журналистской работы и испытав всю прелесть „мук творчества“, я прониклась уважением к людям этой профессии».

«Журналистская теория и практика помогут мне в будущем писать любую статью, чтобы в нежелательной для фирмы ситуации не привлекать журналиста».

«Мне казалось, что журналистское образование мне никогда не будет нужно, что я никогда не научусь писать... Я наконец научилась составлять связный текст, и это считаю для себя самым главным».

«Я начала читать газеты и журналы не по диагонали, а с внимательным анализом качества печатных работ, компетентности и профессиональности наших журналистов».

«Я обрела больше уверенности в себе, научилась вызывать уважение к себе».

Обозначенные нами мотивационные предпосылки определяют характер преподавания журналистики как дополнения к основной специальности. Во-первых, до минимума сводятся академические разделы программы (но не ликвидируются окончательно), которые в сознании студента слишком далеко отстоят от его профессиональных и личностных потребностей. Во-вторых, соответственно, усиливаются те разделы, которые дают обучающимся реальную возможность испытать себя в качестве авторов репортерских и публицистических произведений, а также окунуться в редакционную атмосферу, вступить в прямой контакт с журналистами на их рабочих местах. С точки зрения содержания обучения наибольший интерес у аудитории вызывают темы, раскрывающие технологию и стандарты производства журналистских текстов, вопросы психологии личности в журналистской деятельности, права и этики в информационной сфере. Незаменима по эффективности практика в СМИ, которую крайне желательно было бы сохранить в той или иной форме. В-третьих, надо создать условия для того, чтобы студент видел и

оценивал свой рост, поэтапное прибавление навыков и свободы поведения в пространстве журналистского творчества. Конечно, эта задача стоит как важнейшая и в процессе обучения студентов-журналистов. Но там для ее решения отводится длительный срок и шансов блеснуть умением дается намного больше. Кроме того, в смежных областях образования студенты подключаются к чужому и пугающему своей необычностью делу.

Журналистика — в высшей степени благодатное поле для того, чтобы молодой человек ощутил себя творчески растущей личностью. Продукты его труда наглядны, при высоком темпе занятий он быстро переходит от простых начальных заданий к усложненным, всегда есть возможность сравнить свою работу с произведениями товарищей. Главное же — нет таких текстов, которые в принципе не требовали бы от автора выражения его внутреннего мира, оригинальной манеры письма, поиска наилучших вариантов композиции и т. п. Надо также принимать во внимание, что обычно уроки журналистики включаются в программы гуманитарных факультетов, студенты которых предрасположены к литературной работе, а кое-кто в свое время даже планировал поступать на журфак (нам не раз приходилось слышать такие признания). От методического искусства и педагогического такта преподавателя зависит, произойдет ли обретение себя в журналистике и станет ли оно радостным открытием для студента.

Продолжая разговор о мотивации, надо сделать существенную оговорку. Написанное выше справедливо по отношению к классической студенческой аудитории. Но вряд ли мы обнаружим подобные мотивы у зрелых специалистов, приходящих на курсы повышения квалификации по своей основной специальности, тем более за плату из личного кармана. Эти люди обычно настроены на конкретный производственный или формальный (получение сертификата) результат, они не склонны тратить время на дополнительные поиски себя. В педагогической практике автора пособия встречались откровенные провалы, когда он, по заявке организаторов таких краткосрочных курсов, брался вести журналистские циклы программы. Прагматичные слушатели в лучшем

случае терпеливо выносили сторонние, по их оценке, занятия, а то и предъявляли претензии администрации курсов.

Иной в сравнении с формами обучения угол зрения на методичку преподавания возникает при анализе **уровней высшего образования**. В этом отношении российская школа в 2000-х годах претерпела радикальные изменения. В настоящее время существуют четыре уровня:

- высшее образование — бакалавриат (диплом бакалавра);
- высшее образование — специалитет (диплом специалиста);
- высшее образование — магистратура (диплом магистра);
- высшее образование — подготовка кадров высшей квалификации (диплом об окончании аспирантуры, адъюнктуры и т. п.).

За годы развития высшей школы в стране была всесторонне освоена модель подготовки на уровне специалиста — так называемое дипломное образование, как правило пятилетнее. Однако в 2003 году Россия присоединилась к Болонской декларации европейских стран о взаимном признании дипломов, полученных по сходной модели обучения. После этого от нее потребовалось соответствующим образом модернизировать свою высшую школу. В частности, была введена схема 4 + 2 (*бакалавриат + магистратура*), хотя в отдельных случаях сохранилось образование на уровне *специалиста*. Понятно, что резкое изменение продолжительности и уровней подготовки затрагивает ее фундаментальные основания, всю систему образования.

Естественным образом возникла проблема: не рискуем ли мы потерять ту культуру образования, которой по праву гордимся? Имеется в виду классическое по глубине и полноте охвата материала обучение, тесно взаимосвязанное с наукой, ведущее к формированию у специалиста целостной картины мира и универсального, всестороннего владения своей специальностью. Кстати сказать, фактически магистров у нас стали готовить задолго до подписания Болонского соглашения — с конца 1990-х годов — на базе специалитета.

Инициаторы и сторонники перехода на двухуровневую модель принимали во внимание ее преимущества и выигрыш для

отечественной системы. К ним относятся ее следующие основные характеристики:

- обеспечение для всех граждан Европы возможностей и необходимых компетенций, развитие сознания общих ценностей, принадлежности к общему социальному и культурному пространству;
- сравнимость программ и образовательных систем в целом, чему, в частности, содействует система кредитов;
- академическая мобильность, то есть возможность обучающихся перемещаться как в географическом измерении (между университетами и странами), так и в предметно-отраслевом (смена бакалаврской специальности с поступлением в магистратуру).

Спустя годы после начала реорганизации уже не приходится говорить об эксперименте: двухуровневая система образования стала фактом, и надо добиваться полноценной реализации заложенных в ней возможностей. Мобильность, углубленное освоение профессии и получение исследовательской квалификации — все это можно обнаружить и в аналитических обзорах образовательной практики, и в отзывах самих магистрантов. На сайте СПбГУ размещены такие, например, оценки:

*Э. Петрова*, корреспондент газеты «Деловой Петербург»: «Магистратура дает возможность лучше реализоваться в работе, потому что твой личный капитал возрастает. Я пишу для молодежной рубрики. Когда мои работодатели узнали, что я продолжаю образование в магистратуре факультета журналистики СПбГУ и имею прямой контакт с аудиторией, для которой пишу, они стали больше прислушиваться к моим мнениям».

*М. Васильева*, продюсер московского бюро русской службы «Би-Би-Си»: «Очень хорошо, что обучение в магистратуре опирается на значительную самостоятельную работу студента и предполагает активную индивидуальную работу преподавателя с магистрантом. Говорят, что теория и практика не всегда совпадают. Я на своем опыте убедилась: то, чему меня учат мои преподаватели, самым неожиданным образом приходит на помощь во время работы в офисе, даже иногда слышу их слова, когда готовлю репортаж...»

*А. Редькин*, выпускник факультета компьютерных технологий СПбГЭТУ — ЛЭТИ: «На прежнем месте учебы я изучал автоматизи-

рованные системы обработки информации и управления, а хотелось исследовать и гуманитарные вопросы информации. Пришлось приложить немало терпения, труда и старания, чтобы подготовиться по программе конкурсных испытаний. Очень интересно учиться. Открываются новые горизонты».

*Н. Захарова*, выпускница Челябинской академии искусств: «Есть возможность прослушать интересующие курсы из широкого перечня дисциплин по выбору, которые ориентированы как на удовлетворение образовательных потребностей студента, так и на получение конкретных знаний в будущей профессиональной деятельности».

*О. Шевченко*, специалист по рекламе и PR компании Pensic Mag: «В школе мечтала стать журналистом, но победил прагматизм — поступила учиться на экономический факультет. Однако в журналистику по-прежнему тянуло. Вначале окончила курсы в связи с переходом работать в сферу массовой коммуникации, а в прошлом году стала студенткой магистратуры».

Специалистов, оценивающих магистратуру как благо, немало. Но нельзя не принимать во внимание, что обучение в бакалавриате стало на год короче по сравнению с подготовкой специалистов. К сокращению продолжительности подготовки надо относиться с осторожностью, подсказанной историческим прецедентом. В 1950–1960-х годах такое уже проделывали с журналистским образованием, и тогда 4-летний план полностью себя дискредитировал: он не обеспечивал ни глубины знаний, ни высококачественного практического опыта. То же произошло и с идеей готовить специалистов «узкого» тематического или жанрового профиля (Бережной 2003, с. 72–81).

Нынешний вариант «4 + 2» ни в коей мере не накладывает на выпускника бакалавриата обязательства продолжить обучение в магистратуре: он получает самостоятельное «укороченное» образование, в рамках которого меньше времени отведено и научно-теоретической, и практической подготовке. При сжатии периода обучения неизбежны потери в номенклатуре изучаемых предметов. Конечно, и с четырьмя вузовскими годами за плечами многие выпускники успешно трудятся в редакциях. Но это скорее слабый, чем сильный аргумент, поскольку вершин в

прессе нередко достигают и люди без всякой профильной подготовки. Магистратура же по природе своей значительной частью обращена к исследовательской и педагогической дополнительной квалификации, а не редакционно-практической. Не случайно выпускная работа носит название магистерской диссертации. Здесь нельзя упускать из вида отличия журналистики от других, более «научных» университетских специальностей.

Впрочем, действующие нормативные положения допускают усиление в магистратуре как раз практической направленности обучения. Так, в соответствии с федеральными актами образовательный стандарт СПбГУ по уровню образования «магистратура» предусматривает разные *модели магистратуры* — академически-ориентированную (в области образования и научных исследований) и практико-ориентированную (вне области образования и научных исследований, в том числе по творческим направлениям в области культуры и искусства). Для журналистского образования органичны обе модели. Профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник, согласно ФГОС по магистратуре, разделяются на две большие группы: во-первых, в научно-исследовательской и учебно-педагогической деятельности в сфере журналистики и, во-вторых, в журналистской деятельности, связанной с задачами повышенной сложности. Значит, при выборе той или иной модели пропорции между учебными дисциплинами и видами занятий перераспределяются то ли в сторону научной и педагогической квалификации, то ли в пользу практических навыков и умений журналиста. Правда, надо признать, что практико-ориентированная модель не получила такого широкого распространения, как академическая. Причин тому много, но главная, вероятно, заключается в том, что университет, в принципе, более склонен к «академии», чем к «ремеслу». Тем не менее развивать обе модели необходимо, и это одна из самых насущных задач в организационной и методической работе педагогов.

Последним нововведением в части уровней образования стало включение в их число *аспирантуры*. В течение многих десятилетий она рассматривалась как приобретение научно-иссле-



довательской квалификации и не относилась к разряду высшего профессионального образования. Согласно действующему законодательству, ныне она стала уровнем высшего образования. Соответственно, для аспирантов разрабатывается специальная образовательная программа, организуются регулярные учебные занятия, вводятся формы академической аттестации и т. п. Целью реализации программ аспирантуры является подготовка научных и педагогических кадров высшей квалификации с присвоением квалификации «Исследователь» или «Преподаватель-исследователь». При этом лицам, освоившим программы подготовки в аспирантуре, предоставляются право и возможность защитить диссертацию на соискание ученой степени кандидата наук. Это помимо и сверх получения диплома об окончании аспирантуры. Таким образом, подготовка и защита диссертации перестали быть главным итогом обучения по программе высшего уровня. Надо сказать, что университетам еще только предстоит привыкнуть к этой новой постановке дела и найти точные методические решения задач.

Из сети организаций, в которых изучают журналистику, нельзя выбрасывать **непрофессиональные школы**. Среди них мы встретим, прежде всего, организации среднего и высшего образования, которые вводят у себя факультативы этого профиля по выбору учащихся, а также создают всевозможные кружки, творческие студии, пресс-центры с обучающим уклоном и т. п. Многие из них обращаются к университетским преподавателям с просьбой о содействии.

Мы убеждены, что приобщение детей и подростков к сфере массово-информационного обмена — сама по себе уже благородная и социально необходимая задача. Она не менее значима, чем ознакомление с правилами поведения в общественных местах или вовлечение в культурную жизнь «взрослого» мира. Человек фактом своего существования как социальной личности уже втянут в деятельность массмедиа в качестве потребителя их продукции, покупателя газет и телеканалов или соавтора редакций. Но, соглашаясь на сотрудничество со школами и лицеями, надо хорошо представлять себе генеральную цель их начинаний. Со-

ответственно будут выстраиваться содержание и методика труда приглашенного специалиста.

Если поставлена цель научить детей выпускать школьную газету или радиопередачу, то преподаватель, по всей видимости, сделает упор на начальные навыки редакционного труда. Не более чем начальные, потому что велика опасность перегрузить молодых энтузиастов технологическими знаниями и терминами, которые не найдут применения в их живом деле. Если целью становится профориентация будущих абитуриентов (многие вузы практикуют такую форму довузовской подготовки абитуриентов), то здесь важнее всего увлечь слушателей перспективой глубокого изучения журналистики и верного служения ей на протяжении всей жизни. Наконец, целью может быть и развитие массовой культуры пользования медийными каналами. Это — самый широкий профиль работы с точки зрения охвата потенциальной аудитории.

Во многих странах мира получила государственную и общественную поддержку **идея всеобщего медиаобразования**, для чего создаются специальные фонды, привлекаются немалые профессиональные силы. Во избежание путаницы, которая нередко возникает, уточним, что речь идет о массовом просвещении; по меньшей мере подготовка профессионалов (например, журналистов) занимает в этой деятельности периферийное место.

Целостное представление о содержании, развитии и вариантах медиаобразования дает статья А. В. Федорова, одного из ведущих отечественных специалистов в этой области. Приведем ее в сокращении.

«МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ, процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности. Существует также точка зрения, согласно которой медиаграмотность — это часть более широкого и емкого по-

нения „информационная грамотность“. Эта тенденция находит сегодня все больше сторонников.

Позитивным результатом медиаобразования следует считать медиакомпетентность личности (*media competence of personality*). За последние десятилетия в мире сформировалось перспективное направление в педагогике — медиапедагогика (*media pedagogy*) — наука о медиаобразовании, медиаграмотности и медиакомпетентности, раскрывающая закономерности развития личности в процессе медиаобразования. Вместе с тем здесь не существует единой, принятой во всех странах мира терминологии. Как правило, не только национальные научные школы, но и отдельные ученые разных стран предлагают свои варианты формулировок таких ключевых понятий, как „медиаобразование“, „медиакультура“, „медиаграмотность“, „медиакомпетентность“, „медиапедагогика“ и т. д.

В России М. стало активно развиваться с 1920-х гг. (в виде движения ОДСК — Общества друзей советского кино, кино клубов, любительских кино / фотостудий, школьной прессы и т. д.)» (Федоров 2012, с. 480)<sup>1</sup>.

Не осталась в стороне и такая влиятельная организация, как ЮНЕСКО. Под ее эгидой создана и поддерживается международная программа «Информация для всех» (на первом этапе под председательством России). По этой программе разрабатываются международные проекты, проводятся конференции, создаются ассоциации специалистов, причастных к этой деятельности, издаются научные и методические труды (Медиа- и информационная грамотность 2013; Медийная и информационная грамотность 2012; *Media and Information Literacy 2011* и др.). Самое активное участие в просветительской и организационной работе принимает Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества.

Думается, что вся эта информация должна интересовать людей, которые берутся за организацию благородной просветительской работы в области массовых коммуникаций. Для преподава-

---

<sup>1</sup> Подробнее об истории и современном состоянии медиаобразования в нашей стране см.: Федоров, Челышева, Мuryюкина и др. 2014.

телей журналистики они ближайшие партнеры, а с точки зрения основательности постановки дела — еще и хороший пример для подражания. Мы видим, что найдены исторические корни и предшественники нынешних медиапросветителей, налажены производственные контакты с государственными и общественными институтами, систематизирован колоссальный объем библиографических данных.

Вместе с тем обратим внимание на то, что в данном случае главным объектом беспокойства и трудов стало медиапросвещение для детей. Это ни в какой мере нельзя рассматривать как недочет. Наоборот, опираясь на партнеров, можно разворачивать сеть просвещения дальше, захватывая ею все другие возрастные группы. Для того чтобы обладать подлинной свободой от давления СМИ и, в свою очередь, влиять на их практику, гражданам необходима рационально-критическая информационная культура. Ее удастся сформировать лишь при условии прохождения соответствующего учебного курса. В идеале такое развивающее обучение должно перерасти в непрерывное. Понятно, что центром приложения сил в нем станут не технологии изготовления продукции СМИ и не академические знания по истории, теории и практике журналистики, а навыки ориентации в «загадочной» системе массовой информации, извлечения из нее максимальной пользы и удовольствия для личности читателя, слушателя и зрителя, а также для оптимального функционирования общественного самоуправления.

Отдельного внимания заслуживают *редакционные школы журналистики*. Вспомним, что они были исторически первой формой подготовки кадров — чаще всего методом «делай как я». К нашим дням сложился солидный опыт такой работы, и он во многом оправдывает себя, если организаторы не претендуют на большее, чем научение технике производственной деятельности. В некоторых случаях редакционная школа успешно кооперируется с высшими учебными заведениями. Например, в Германии существует порядок стажировок, или волонтериата: университетский студент-журналист обязан приблизительно в течение года отработать в определенной редакции на должности

волонтера, чтобы приобрести практические навыки и фактически зарезервировать за собой место для целевого распределения по окончании академического курса. Нечто подобное делалось и в советских университетах, которые выполняли кадровый заказ для регионов. Те специально подбирали местных кандидатов на обучение, обеспечивали их базами практики и персональными кураторами, а затем трудоустраивали уже как молодых специалистов. Таковы были условия долговременного договора Ленинградского университета с Архангельской областью.

Конечно, обычно редакции не строят далеко идущие планы. Они решают собственные проблемы комплектования штата или начального обучения внештатных авторов. Несколько десятилетий назад трудно было найти редакцию, при которой не было бы таких школ активистов печати. Некоторые издания (например, газета военного округа «На страже Родины») регулярно печатали на своих страницах материалы-лекции в помощь слушателям заочной школы. В крупных регионах под эгидой Союза журналистов работали университеты рабочих корреспондентов, причем некоторые — Донецкий, Ленинградский, Московский и др. — получили широкую известность благодаря размаху и стабильности деятельности, основательности программ и высокому (для этого типа обучения) качеству подготовки (Вахонин 1971; Лучший опыт 1974 и др.). В Петербурге с тех пор сохранился факультет фотокорреспондентов, которым уже много лет руководит отличный мастер и большой патриот пресс-фотографии Павел Маркин. Из стен факультета вышли десятки профессионально работающих фотографов — газетчиков и художников. Сегодня телерадиокомпании объявляют прием в школы ведущих, а газетные редакции — на краткосрочные стажировки для заполнения своих вакансий («До 24 лет!» — так категорически определялся главный критерий отбора в одном из объявлений).

Обычно подобные квазиучебные заведения обходятся собственными ресурсами. Университетских преподавателей они приглашают для ведения занятий по отдельным темам, требующим специфических знаний, например в области информационного права, менеджмента СМИ или стилистики письменной речи. Мак-

симальный эффект от таких эпизодических встреч, на который можно рассчитывать, измеряется ознакомлением с центральными проблемами, но не полноценным изучением материала.

Завершая тему форм и уровней образования, мы придем к выводу о том, что с этой точки зрения методика преподавания в каждом случае требует адаптации не только к целям и условиям работы (место журналистики в учебном плане, задачи обучения и т. п.), но и к возможности учащихся освоить материал. Эти возможности, по сути, и есть «портрет» аудитории, который преподаватель вынужден изучать и принимать как данность, но не в состоянии коренным образом изменить. Отведенные на журналистский курс сроки, качество предварительной подготовленности учащихся, их профессиональные и личностные установки, их возрастные особенности составляют столь же влиятельный фактор образования, как и требования стандартов или квалификация самого преподавателя. То, что одной категории учащихся покажется открытием истины, для другой прозвучит как банальность; что одними воспринимается как избыточная нюансировка вопроса, другими — как первое, грубое приближение к его решению; что для искушенных в основах профессии студентов будет минимальным заданием, то для их неопытных ровесников станет недостижимой высотой. В следующем разделе пособия мы рассмотрим другие проявления аудиторного фактора, в основном на традиционном материале из жизни факультетов журналистики.

## ОТНОШЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

Педагогическая практика ставит множество неформальных вопросов, на которые обычно преподаватель отвечает сам, без нормативной подсказки. Однако размышлять над ними полезно «вслух», сообщая. Мы выделим некоторые из них и для удобства в классификации дадим каждому условное название.

Одной из центральных является проблема **критериев оценки** деятельности студента. Она разбивается на два подвопроса: как

информировать студентов о предъявляемых к ним требованиях и где искать минимальный зачетный уровень оценки.

Ответ на первый вопрос относительно прост. При первом же контакте с аудиторией надо познакомить ее с полным перечнем заданий, системой оценок, особенностями отчетности по своему предмету и т. п. Лучше всего, если это делается в письменной форме, вплоть до раздачи списка экзаменационных вопросов. Данное правило действует даже при том условии, что на сайте учебного заведения должны быть вывешены все методические материалы, и ни преподаватель, ни обучающийся не имеют права отклоняться от изложенного в них порядка. Чем лучше будет ориентирован студент, тем естественнее будут складываться отношения преподавателя с группой. Коли уж мы стремимся к развитию самостоятельной личности учащегося, то давайте предоставим ему возможность рассчитывать свои силы и распределять время, потребное на овладение учебным материалом. Выдержать эту линию не удастся, если преподаватель склонен к импровизации в жанре внеплановых контрольных работ, проверок посещаемости вопреки обещанию не вести такой учет и другим «домашним заготовкам».

На вопрос о минимальных требованиях отвечать сложнее. В гуманитарной и тем более творческой деятельности не существует жестких нормативов вроде количества решенных математических задач. Даже задание на производственную практику не может измеряться лишь количеством опубликованных корреспонденций, а предполагает свободу выражения индивидуальных способностей автора в неких установленных пределах. Каких, однако? Государственные стандарты дают лишь описательные характеристики приобретаемого студентом опыта; то же, хотя и чуть конкретнее, предлагают кафедральные программы отдельных дисциплин. Еще сложнее оценить качество устного ответа на промежуточной аттестации. В методических положениях об экзаменах и зачетах, а также в программах дисциплин описываются параметры оценки. Но и они служат лишь приблизительным ориентиром. К примеру, в программе указано, что оценка «зачтено» ставится, если студент демонстрирует всестороннее,

систематическое и глубокое знание учебного материала при ответе на вопрос, знание рекомендованной литературы по курсу. Однако выразить качество знания в «штуках» или «килограммах» не представляется возможным.

Вероятно, мы будем недалеко от истины, если скажем, что в конечном счете меру готовности студента каждый преподаватель устанавливает с учетом специфики своего предмета и общего фона, то есть уровня работы всего потока. Подлинная проблема, выходящая за формальные рамки, заключается в том, что минимально допустимый предел («тройка»), по существу, равнозначен браку в работе. Выпускник-троечник имеет право получить диплом и занять рабочее место, но качество его труда будет ниже общественной потребности. Если же «тройка» фактически равна «двойке» (так называемое решение в пользу студента), то мы и вовсе выпускаем незнайку и неумеху. Поэтому упрощать экзамен — значит пренебрегать служебными и до известной степени гражданскими обязанностями.

В этой связи перед нами вырастает проблемная фигура **слабого студента**. Во все времена преподавателям и деканатам приходилось делать трудный моральный выбор между заслуженным отчислением «хвостиста» и гуманным предоставлением ему «последнего шанса». Если отбросить привходящие обстоятельства, из-за которых накапливаются задолженности (болезни, семейные неурядицы, докучливые мелочи быта), то вопрос представит в виде следующей альтернативы: должен ли университет дотягивать малообразованного человека до своего уровня или это студент обязан подтягивать себя к университетской «планке»? В советское время, когда рабочие и уволенные в запас военнослужащие поступали в вузы на льготных условиях (например, через подготовительные отделения, рабфаки), эта проблема носила массовый характер. Но чаще всего ее решали сами рабфаковцы, которые упорным трудом добивались стирания стартовых различий с более подготовленными однокурсниками. В последние годы проблема обернулась другой стороной, поскольку все возрастающая часть абитуриентов приходит учиться на коммерческих началах, фактически минуя конкурсный отбор.



Всякий вузовский специалист со стажем вспомнит не одну историю про то, как отстающий поначалу юноша на старших курсах ускоренно нагонял более подготовленных однокашников, а то и оставлял их далеко позади. В этих случаях благородное сбережение слабого ученика точно укладывается в парадигму педагогики как устройства человеческого образа. Но, вероятно, единицами будут исчисляться иные примеры, когда хронический «хвостист» приносил потом славу отечественной публицистике. Умственная леность, привычка мало спрашивать с себя, равно как и принципиальная нерасположенность к интеллектуальному труду коренятся в ядре личности, а оно практически не поддается изменениям.

Из этих соображений, а также из высокого уважения к своему делу исходили выдающиеся ученые в «старой» России. Писатель Андрей Белый, выросший в профессорской среде, а затем учившийся на разных университетских факультетах, оставил колоритные зарисовки о своих учителях и, в частности, их подходах к экзаменам. Например, такие:

«...Он был широк на экзамене; и хотя требователен к минимуму знаний, им выдвигаемому, как обязательному; за незнание типичных формул он ставил двойки безжалостно; и никогда не придирался; еще он требовал ясного понимания метода и очень любил теоретическое расширение вопроса... <...> Мы и встретились прекрасно, и расстались прекрасно».

«...Строгий экзаменатор; его экзамен означался эпидемией провалов, которой предшествовала эпидемия страха; он не щадил тупоумия, разгильдяйства, незнания; вместе с тем он делал все, чтобы трудный предмет превратить в популярный, в рельефно воспринимаемый... <...> Этому профессору хочется сказать горячее спасибо за то, что он нам, студентам, давал» (Белый 1989, кн. 1, с. 83, 391).

В приведенном фрагменте воспоминаний показаны различные натуры, но нельзя не обратить внимание на сходные моменты. Во-первых, в основе общения со студентами лежит «обязательный минимум знаний». Во-вторых, мыслящий ученик (а наш мемуарист, безусловно, в высшей степени заслуживает такого «титула») с благодарностью воспринимает строгое, без заигрывания и попустительства отношение к себе и себе подобным.

В общем плане ответ на вопрос о критериях оценки сводится к равенству высоких стандартных требований для всех студентов. Но если в начале университетского курса молодой человек может рассчитывать на дополнительную опеку со стороны университета, то позднее спрос с него становится все жестче, обязанность доказывать свое право на место в аудитории — все строже. Поэтому в расхожем представлении, будто бы на младших курсах студентов отчисляют, а на старших «жалеют», логика рассуждений вывернута наизнанку.

Слабый студент — это как бы парная категория к **«доброму» преподавателю**. В исходном, словарном смысле добрый человек проявляет отзывчивость, дарит благо ближнему своему. В высшей школе это качество надо понимать в свете ее предназначения. Если имеется в виду помощь студенту в приобретении квалификации, то доброта выражается скорее в разумной требовательности, чем в показном либерализме преподавателя. С производственной точки зрения снижение нагрузки на студента ниже норматива равнозначно тому, что преподаватель не выполняет свою часть работы, а учебная аудитория — свою. Так легче завоевывать «баллы» популярности у студенчества, на самом деле сохраняя холодное равнодушие к их профессиональной будущности.

У всякого рода зачетов «автоматом», щедрой раздачи положительных оценок, прощения «долгов» и других проявлений «доброты» есть еще одно измерение — административное. Речь идет о присвоении привилегий государства, которое доверило преподавателю выступать в качестве контролера знаний от своего имени. Типичным случаем либерализма за казенный счет служат некоторые выпускные квалификационные работы, особенно из числа тех, что принято называть творческими. Преподаватели в буквальном смысле слова выполняют поручение государства, поскольку они участвуют в государственной аттестации выпускников. Обратимся к методическим рекомендациям по подготовке и защите выпускной квалификационной работы по направлению «Журналистика», утвержденным в СПбГУ:

«Профессионально-практическая (творческая) работа... представляет собой комплекс (серию) публикаций в СМИ, эфирных аудиовизуальных материалов, объединенных общей темой и подготовленных выпускником за последний год обучения, и их теоретико-практическое осмысление. Выпускник должен продемонстрировать профессиональные навыки подготовки и анализа журналистских материалов, а также умение оценить проблемы и практику СМИ (включая свои публикации), используя в качестве исходной базы литературу вопроса и полученные общепрофессиональные и специально-профессиональные знания».

На деле же приходится сталкиваться с тем, что дипломник с одобрения научного руководителя ограничивается собиранием в папку своих последних публикаций, выполненных без единого замысла и сопровождаемых наспех составленным комментарием. Судить об «умении оценить проблемы и практику СМИ» по этому, фактически, отчету о практике не представляется возможным.

Далее мы коснемся проблемы **любимого учителя и ученика**. Она неизбежно возникает в учебном процессе, который предполагает тесное межличностное общение. Этому обстоятельству можно только радоваться, особенно если существует педагогическая установка на творческое развитие личности.

Молодые люди естественным образом стремятся найти авторитет и опору в калейдоскопическом университетском мире, а преподавателю и полезно, и лестно встретить благодарно внимающего ему слушателя, последователя. Хуже, когда непрерывная сменяемость «человеческого материала» не оставляет возможности для дополнительных контактов за рамками служебного регламента. Конвейерное производство специалистов вступает в противоречие с давней традицией отечественных университетов. Они всегда славились школами крупных ученых, причем немалую роль играло общение в тесном кругу, включая встречи в домашней обстановке — так называемые вторники, четверги и т. п. Зная об этой традиции из книг, новые поколения студентов настраивают себя на университет в таком патриархально-академическом духе и удивляются, когда встречают противоположное отношение к себе.

Много лет назад однокурсник автора настоящего пособия опубликовал в учебной газете статью под названием «Мой профессор». К сожалению для него, речь пришлось вести не о желанном общении с Учителем, а лишь о несбывшейся надежде на встречу. Это происходило в условиях, когда существовал институт преподавателей — кураторов студенческих групп, а почву для внеаудиторных контактов создавали всевозможные общественные организации. Сегодня для взаимодействия преподавателей со студентами остаются, главным образом, лишь учебные часы. Однако это не мешает увлеченным педагогам организовывать сверхплановые экскурсии в музеи и на выставки, создавать клубы и кружки по интересам, руководить литературными обществами, участвовать в спортивных турнирах, не говоря уже о профессиональных конкурсах и фестивалях.

Таким образом, существуют и предпосылки для формирования отношений «любимый преподаватель + любимый ученик», и препятствия к этому. Не все препоны дано одолеть самому преподавателю, некоторые из них лежат вне его компетенции — в социальной и административной областях, но и он должен делать свои шаги навстречу аудитории, предрасположенной к личному общению.

Вероятно, сколько существуют университеты, столько они решают проблему **работающего студента**. В последние годы она усугубляется, с одной стороны, низкой стипендией (или ее отсутствием) в сравнении с растущими стандартами жизни в молодежной среде, с другой стороны — легкостью, с которой малоквалифицированному человеку предоставляется штатное место в редакции или другой организации. По меньшей мере никогда прежде в аудиториях журфаков не было такого количества старших менеджеров и ведущих специалистов, тем более главных редакторов и директоров по рекламе. Ситуация порождает две главные сложности. Первая — традиционная, академическая, связанная с посещением занятий. Вторая — относительно новая, методическая и одновременно психологическая, связанная с тем, что студент либо уже умеет многое из того, что предлагает ему

учебная программа, либо питает иллюзии насчет своей «высокой» квалификации. Обе сложности отчасти снимаются благодаря тщательно продуманной методической политике. Одним из ее компонентов является выверенный баланс обязанностей и самостоятельности студента. Аудиторные занятия и комплекты упражнений — не самоцель образования, а способы передачи знаний и контроля их усвоения, или часть процесса обучения, который в индивидуальных случаях может принимать различные формы. Путь административного принуждения к посещению лекций и семинаров надо признать наименее перспективным. Если они не дают незаменимой учебной информации студенту, который способен самостоятельно овладеть ею и отчитаться в этом, значит, запретами мы лишь усиливаем в нем неприятие академических порядков.

Здесь автор пособия имеет возможность сослаться на личные наблюдения. В его памяти есть много «творческих портретов» вузовских администраторов, отдельные фигуры регулярно всплывают в разговорах с выпускниками ленинградского-петербургского журфака. Каждый из бывших студентов по-разному вспоминает те или иные личности, хотя чаще — добрым словом, великодушно забывая свои мелкие стычки с деканатом. Но излишне ретивые контролеры посещаемости и учебной дисциплины вызывают только мрачные ассоциации. В то же время нельзя признать верной позицию абсолютного невмешательства администрации в распределение рабочего времени обучающегося. В дискуссии о профессиональной подготовке журналистов преподаватель одного из вузов так охарактеризовал политику своего коллектива: «У нас считается, что работать начинать стоит курса с третьего — не раньше. На первом — не работать вообще, на втором — можно подрабатывать внештатно. А вот с четвертого курса работать надо. Но наши ребята... работают по специальности, я не могу вспомнить никого, кто бы не был связан с медиасредой. У деканата возможность освободить пару-тройку дней в студенческом расписании появляется курса с четвертого. Так что в целом мы понимаем, что научиться журналистике за партией невозможно» (Как вырастить 2008).

Мы в новом контексте возвращаемся к мысли о тщательном программировании личной учебной биографии студента. Он имеет право точно знать свои обязательства на более или менее глубокую перспективу, а именно расписание и порядок отчетности, экзаменационные требования и пр. На преподавателя ложится груз разработки такого набора заданий, которые исключали бы пробелы в подготовке студента и контроле его успеваемости. Со стороны учащегося семестр должен завершаться представлением некой совокупности знаний и умений, материализованных в приемлемой для данной дисциплины форме.

В этой связи просится пример со знаменитыми «тысячами» по иностранному языку: только предъявив определенный объем переведенных текстов (тысячи знаков), студент получал зачет или допуск к экзамену. Обойти или уменьшить задание нельзя — оно конкретно, неизменно и одинаково для всей группы. В теоретических журналистских дисциплинах аналогом могут служить конспекты источников, эссе и т. п.; в профессионально-прикладных — упражнения, публикации, тесты, обзоры прессы по заданной тематике и пр. Главное, чтобы ответственность за невыполнение контрольного пакета заданий наступала неумолимо. Тогда классическое сегодня оправдание нерадивости «Я работаю» будет порождать проблемную ситуацию для студента, но не для преподавателя.

Сказанное совсем не надо понимать как предложение уподобить дневное обучение заочному. Не будем забывать о том, что в заработной плате преподавателя учитывается работа с «живыми» студентами, а не пребывание в пустой аудитории. От него требуется разработать такую методику и содержание занятий, чтобы их посещение по сути, а не по приказу стало необходимым и неизбежным для студента, который заботится и о своем профессиональном росте, и об академической безопасности. Штатная работа ограничивает профессиональный кругозор студента опытом конкретной редакции, не дает ему достаточно широкой и многосторонней квалификации, которую обеспечивает университет, и потому не компенсирует пропущенные занятия — такова логика действий преподавателя, доведенная до сознания

работающего ученика. Студент руководствуется своей, персонцентрической логикой: «очная» активность гарантирует непрерывное приращение опыта, приносит ощущение роста личности (гуманистическая ценность) и дает дополнительные аттестационные баллы (прагматический дивиденд).

Мы в очередной раз убеждаемся, как прочно сопряжены друг с другом концептуальные, воспитательно-психологические, методические стороны образования. В данном случае на передний план выдвигается концептуальный вопрос об универсальности вузовской подготовки. В сознании работающего по специальности студента («юного мэтра») быстро формируется утилитарный подход к обучению: «Я возьму из университета только то, что непосредственно пригодится на рабочем месте». В задачу преподавателя входит склонить его к другой позиции: «Я хочу знать и уметь как можно больше, чтобы при необходимости взять нужное». Значит, занятия должны строиться в расчете на то, в частности, чтобы студент видел, как мал его квалификационный ресурс для решения новых, непривычных задач и как можно «дорасти» до их решения. В такой постановке вопроса нет идеализма, ибо она проверена многими годами обучения заочников, среди которых всегда было много «узких» специалистов, на практике изучивших одну редакцию, одно тематическое направление, одну методику труда.

Ставка высшей школы на универсальность подготовки соответствует долговременным тенденциям на рынке журналистского труда, для которого характерны оживленная миграция, вторичная занятость (работа в нескольких редакциях одновременно), вынужденная смена профиля деятельности. Поэтому в идеале политика университетов должна была бы подкрепляться неофициальным соглашением редакторов и издателей о приоритетности университетского диплома в сравнении с «кустарной» редакционной выучкой. Неофициальным — потому что законодательное ограничение права на журналистскую деятельность равносильно покушению на свободу слова и массовой информации.

В некоторых скандинавских странах такие соглашения между субъектами рынка журналистского труда уже введены в практи-

ку. В России на стадии обсуждения находятся поправки к Трудовому кодексу об обязательном применении профессиональных стандартов, которым должны соответствовать работники. Требования включают в себя наличие профильного образования. Для журналистов они пока не имеют силы, но уже прошли государственную регистрацию стандарты «корреспондент СМИ» и «редактор СМИ»: от первого требуется высшее образование, от второго — профильная подготовка на уровне бакалавра. Плюс к этому необходимо иметь определенный опыт работы и некоторый объем умений и знаний. На сайте Союза журналистов России размещены стандарты и некоторых других специальностей, встречающихся в СМИ. Таким образом, диплом по профессии приобретает весьма значительный вес с точки зрения трудовой занятости и карьеры.

Отдельного внимания заслуживает проблема **этики взаимоотношений** преподавателя и студента. Вообще говоря, она относится к числу сквозных тем, которые сопровождают многие другие вопросы и потому не охватываются каким-то одним специализированным обзором. Мы лишь обозначим некоторые ключевые моменты, создающие контур рассмотрения университетской этики.

Стало едва ли не банальностью доказывать право на существование профессиональной или корпоративной этики, в то время как есть так называемые общечеловеческие принципы морали. Для специалистов этот спор давно решен в пользу сосуществования множества этических систем, и только дилетанты упрямо продолжают настаивать на их ненужности. В частности, как показывают замеры Центра прикладной этики, в журналистской среде типичным явлением стало уклонение от обсуждения моральных проблем СМИ, потому что пресса борется за выживание и ей якобы «не до морали» (Бакштановский, Согомонов 2002, с. 161).

Своя этика есть и в высшей школе. В ее основе, конечно, лежат моральные постулаты, которыми руководствуется подавляющее большинство цивилизованных и воспитанных людей. Однако университеты, с давних пор наделенные статусом автономных



организаций, выработали собственные представления и правила общения, дополняющие, конкретизирующие общепринятые принципы. Особенности университетской этики коренятся в назначении учебных заведений, зафиксированном в их уставах. Современные уставы представляют собой юридические, в значительной мере формализованные документы, подлежащие официальной регистрации и утверждению на уровне правительства. Более того, главные из приведенных ниже уставных положений текстуально совпадают с нормами, закрепленными в законодательстве об образовании и высшей школе (цели деятельности, права личности и др.). Вместе с тем в силу особой, корпоративной природы уставы не могут не отражать те морально-этические начала, на которых строятся отношения между преподавателями и студентами. Прочитаем некоторые положения из Устава СПбГУ, имеющие прямое отношение к рассматриваемому вопросу (для экономии места приводятся только обязанности, в которых императивное начало выражено сильнее, чем в правах).

*«89. Обучающиеся обязаны:*

*<...> б) выполнять обязательные требования соответствующей образовательной программы... в том числе посещать учебные занятия и выполнять в установленные сроки все виды заданий...;*

*в) проходить по установленному расписанию... текущий контроль успеваемости, промежуточную и итоговую аттестацию...;*

*г) следовать нравственным и культурным традициям Санкт-Петербургского университета, общепринятым моральным, нравственным и этическим нормам, бережно относиться к духовным ценностям;*

*д) бережно относиться к имуществу Санкт-Петербургского университета...*

*<...> 100. Работники Санкт-Петербургского университета обязаны:*

*б) добросовестно исполнять трудовые обязанности в соответствии с трудовыми договорами и должностными инструкциями...;*

*в) поддерживать порядок и дисциплину в Санкт-Петербургском университете, бережно относиться к имуществу Санкт-Петербургского университета;*

ж) следовать нравственным и культурным традициям Санкт-Петербургского университета, общепринятым моральным, нравственным и этическим нормам, бережно относиться к духовным ценностям;

з) использовать разработанные в Санкт-Петербургском университете методики преподавания, не обнародованные для всеобщего сведения, только при осуществлении учебной деятельности в Санкт-Петербургском университете...»

Нетрудно уловить целый ряд характерных примет этого свода правил поведения. Во-первых, центральное положение в образе жизни всех универсантов — и тех, кто стоит за кафедрой, и тех, кто составляет аудиторию, — занимает трудовая деятельность: учебная, научная и иная. Она задает главные векторы поведения и служит основанием для его оценки. Во-вторых, трудовая деятельность неотделима от поддержания нравственных и культурных традиций, она тесно переплетена с воспитательными процессами. В-третьих, некоторые требования к обучающимся и преподавателям описываются почти одними и теми же словами. За этим совпадением стоит идея равенства участников образовательного процесса как суверенных личностей несмотря на различия в их функционально-ролевом статусе. Наконец, на основе совокупности перечисленных и других положений устав объединяет преподавателей и обучающихся в целостное сообщество, понимая их всех как универсантов — от момента вступления в это сообщество и навсегда.

Глубокое различие между старшим и младшим поколениями универсантов заключается в том, что первые знают идеологию и правила поведения (точнее, обязаны знать и соблюдать), а вторые имеют об этом смутное представление. Они в лучшем случае готовы воспринять те нормы, которые передаст им преподаватель наряду с собственно учебным материалом. В худшем случае они будут вести себя вопреки нормам, вторгаясь в университетскую культуру общения со своими обычаями и нравами.

Итак, этичным в университете должно признаваться, прежде всего, добросовестное отношение к выполнению долга и обязанностей: учить и воспитывать — со стороны педагогов, учиться и

проявлять искреннюю заинтересованность в овладении профессией — со стороны студентов. Что касается объективных показателей, то есть производственной и академической дисциплины и успеваемости, то они выявляются более или менее просто. Но как измерить упомянутую нами заинтересованность в профессии? Как вообще можно возводить ее в степень обязанности студента, пусть и моральной?

Пренебрежительное, равнодушное отношение и к несметным интеллектуальным кладовым университета, и к своему профессиональному совершенствованию неэтично в подлинном смысле слова не менее, чем формальное отбывание преподавателем «срока» в аудитории. Государство, учебное заведение, конкретные педагоги сделали свои шаги навстречу развивающейся личности, когда предоставили ей возможность удовлетворять ее потребности и запросы. Поэтому ответное движение становится моральным долгом. Не будем забывать и про такие меркантильные вроде бы подробности, как доступ к библиотекам и оборудованию, как социальные льготы для студенчества (пусть и заметно урезанные в наши дни), как расходование на них сверхнормативного времени и сил преподавателей (потраченные часы никогда не ограничиваются рамками расписания), как дарование права называться выпускником знаменитого вуза, что играет не последнюю роль в карьере, и т. д. С расширением коммерческих форм обучения данный аргумент до некоторой степени утрачивает силу, но не снимается, поскольку плата за обучение лишь частично покрывает прямые и косвенные затраты на подготовку специалиста. В самом деле, разве высчитывается в каких-либо денежных знаках многолетний труд познания, который вершил доцент или профессор, прежде чем вышел с двухчасовой лекцией? или влияние на него его учителей и той научной школы, мыслительный «капитал» которой он несет в аудиторию? или ценность пребывания в лично богатой среде однокашников и опытных профессионалов, которую формирует университет?

Было бы грубой педагогической ошибкой непрерывно попрекать студента невозвращенным моральным долгом, создавая у него комплекс хронической вины перед университетом. Но рас-

крывать существо этически правильного необходимо, причем делать это прямым текстом, прилюдно и акцентированно, на самых ранних стадиях обучения, например в курсе «Введение в специальность». Не вредно и возвращаться к базовым этическим категориям в подходящих случаях. Скажем, списывание на экзамене, регулярная неготовность студента к занятиям, демонстративное бездельничанье на лекции — хороший повод для гласного напоминания о взаимных обязательствах. Вероятнее всего, аудитория правильно воспримет такие краткие назидания, даже если они несут в себе неприкрытую иронию по отношению к однокурснику — «нарушителю конвенции». Важно лишь соблюдать одинаковые для всех стандарты и самому преподавателю вести себя честно и искренне. Во всяком случае, автор пособия никогда не слышал студенческого ропота, когда применял такие меры воздействия, мотивируя свое поведение этическими, а не собственно дисциплинарными соображениями.

Факты откровенного манкирования обязанностями со стороны преподавателей, безусловно, встречаются реже, чем в студенческой массе, но у них есть свои «излюбленные приемы» неэтичного поведения, которые с трудом поддаются административному контролю и регулированию. Имеется в виду гипертрофированная требовательность, возвеличивание своего предмета на фоне «чужих», а то и собственной фигуры в сравнении с товарищами по работе. Служебное положение преподавателя располагает к диктаторскому стилю общения с обучающимися. К тому же иногда ведет и вполне объяснимая страстная увлеченность своей областью исследований.

Такое поведение принимает несколько типичных форм выражения. К ним относится ограничение рекомендуемых студенту источников работами одного, близкого лектору направления. В крайних случаях, близких к патологии, круг источников замыкается на публикациях самого преподавателя как мыслящего «единственно верно». Далее, по логической связи, возникает требование дословно цитировать на экзамене труды экзаменатора. Далее — уничижительные отзывы о других специалистах, думающих отлично от преподавателя-монополиста, в том числе

о работающих на том же факультете или той же кафедре... Ничего общего с открытым утверждением идей определенной научной школы такие запреты на взгляды не имеют. Они в корне противоречат и конституционным гарантиям свободы мысли, и целям университета, и личному праву студента на формирование собственных взглядов и убеждений на основе широкой эрудиции. Правильнее будет поступать принципиально иначе: в начале курса заявлять о возможности и необходимости сопоставлять информацию, почерпнутую из различных источников, и даже рекомендовать пореже воспроизводить цитаты из произведений лектора. Это, кстати сказать, хороший способ уберечь себя от бесчисленных прослушиваний собственных слов, звучащих искаженно, как с заезженной пластинки.

Неуважение к личности студента в любом случае выглядит как этический проступок преподавателя. Опоздание на объявленную заранее консультацию, потеря контрольной работы (подумаешь, казалось бы, одной из сотен), публичное использование кличек и прозвищ, более уместных в приятельском кругу, — перечень таких малых прегрешений велик, и каждое из них усиливает ощущение неограниченной зависимости студента от преподавателя. Говорить о равноправии личностей в столь неблагоприятном психологическом климате не приходится.

Обращаясь к конкретным формам поведения, мы затрагиваем уже область университетского этикета. Этика граничит с ним и определяет его параметры. В самом деле, отвечать на вопрос о том, стоит ли обращаться к студенту на «ты» или на «вы», нужно исходя из понимания морально-этических принципов взаимоотношений в высшей школе. Нет такого нормативного документа, который предписывал бы определенную форму обращения. Но в традициях отечественной университетской жизни, давних, почти что древних, заложено уважительное «вы» как знак перехода вчерашнего школьника в мир взрослых, ответственных и самостоятельных людей. Гораздо меньше этому стилю относятся соответствующие слова «дети», «ребенок», которыми нередко пользуются преподаватели, с некоторой долей иронии подчеркивая семейный характер учебно-воспитательных контактов.

Конечно, общепринятый порядок допускает исключения в виде индивидуальной манеры общения того или иного преподавателя. Однако этически нормальная ситуация складывается, когда «ты» и «дети» подсказаны настроением самих студентов, их восприятием образа данного преподавателя, а не навязываются по произволу педагога.

В истории Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций СПбГУ, как и в любом другом учебном заведении, было немало таких сотрудников, которые в глазах учащихся имели особый персональный облик. Как правило, по роду своей служебной деятельности они стояли особенно близко к студентам и были посвящены в подробности их внеучебной жизни. Так, в деканате заочного отделения десятки лет вела дела Е. П. Кузнецова, через ее руки проходили не только зачетные книжки, но и, без преувеличения, судьбы заочников. Среди них встречались и далеко не юные особы. Но независимо от возраста заочники разных поколений называли ее своей факультетской мамой. Так же по-родственному студенты воспринимали заместителя декана по работе с иностранными учащимися А. А. Дубровина. Правда, с течением лет его «семейный» статус менялся — от «папы» к «дедушке». При этом «мама» заочников говорила им «ты», тогда как «папа» иностранцев непоколебимо придерживался классического «вы». Если же преподаватель не заслужил морального права обращаться к студентам по-отечески запросто, он рискует встретить протест — явный или скрытый. «Пожалуйста, говорите мне „вы“», — такая записка от первокурсницы пришла к руководителю занятий, который потопился перейти в общении на короткую ногу.

Особенно психологически сложно соблюдать дистанцию молодым преподавателям. Недавние выпускники аспирантуры или магистратуры по возрасту недалеко отстоят от учащихся, а то и бывают их одногодками. Однако нормы университетского этикета определяются не паспортными данными, а статусными позициями: преподаватель выступает от лица учебного заведения, где принято обращаться к учителю по имени и отчеству, а к студенту — чаще по имени и где фамильярность идет во вред производству.

Будучи постоянно на виду у молодежи, соприкасаясь с нею в бытовой обстановке (в буфете, на досуге, в местах общего пользования), преподаватель вынужден считаться с тем, что каждая его небрежность будет замечена и оценена. Понятно, что держаться натянуто и искусственно, в стилистике этаких классных дам — значит обрекать себя на изоляцию от новых поколений. Но и, например, превращать появление на работе в парад моделей одежды тоже было бы опрометчивым шагом. Припоминается, как долго иронизировали студенты над одной преподавательницей, которая пришла на занятия в столь рискованно укороченном платье, что никак не могла найти приемлемую позу на «подиуме» лекционного амфитеатра.

Интересами общего дела диктуются многочисленные частные нормы этикета, соблюдение которых призвано создавать комфортную рабочую обстановку. Иной раз бывает непросто провести границу между этическими, этикетными и регламентными положениями, настолько естественным и понятным представляется их соблюдение. Например, блуждание по лекционной аудитории опаздывающих студентов с полным основанием расценивается как неуважение к преподавателю, предмету и более организованным однокурсникам. Одновременно оно свидетельствует и о низкой общей культуре поведения в публичном месте. И сверх того, является прямым нарушением дисциплины. Значит, преподаватель будет прав, когда закроет входную дверь после звонка или сделает замечание шумливым обитателям «галерки», а то и удалит их из учебного помещения. Разумеется, применять такие крайние меры нужно без избыточного административного рвения, допуская необходимые компромиссы, однако терпеть из ложной деликатности расхлябанность отдельных студентов совершенно ни к чему.

Сложность, присущая именно факультетам журналистики, связана с тем, что параллельно с университетской этикой и этикетом студент усваивает и нормы поведения, принятые в редакционной среде. Там общение строится как более раскованное, демократичное, если не сказать грубовато-панибратское. Студенты, регулярно окунаясь в мир практической журналистики,

охотно и быстро адаптируются к нему. Университетский стиль начинает казаться им рафинированным и старомодным. Складывается противоречие, которое необходимо преодолевать, неизменно демонстрируя пример интеллигентного поведения и подчеркивая, буквально насаждая потребность журналиста быть носителем высокой культуры общения. Материалом для этого служат и показательные эпизоды из репортерской практики, и манеры самих студентов. Такие уроки запомнятся учащимся не меньше, чем основное содержание занятий, и почти наверняка будут с благодарностью вспоминаться потом. «Честно говоря, когда я учился, мне не очень нравились лекции N, — признавался один из выпускников. — Но нравилось, что он выглядит и держится как настоящий профессор». Умение достойно «выглядеть и держаться» бывший студент в дальнейшем сделал своим профессиональным стилем.



## ГЛАВА 4

# Кадровый фактор журналистского образования

### КРИТЕРИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В конечном счете успех коллективной образовательно-воспитательной деятельности находится в руках конкретного преподавателя. Именно он предстает перед студентами как живой носитель педагогических концепций и обеспечивает качественный уровень данного вуза. Хотя в предыдущих главах мы условились, что все факторы образования равнозначны и по-своему влиятельны, все-таки в прямом контакте с аудиторией решающее значение приобретают личность учителя, его готовность к работе, его профессиональная квалификация.

Во ФГОС есть раздел, в котором описывается кадрово-квалификационная составляющая образовательной деятельности:

«7.2. Требования к кадровым условиям реализации программы бакалавриата. <...>

7.2.2. Доля научно-педагогических работников... имеющих образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины... должна составлять не менее 70 процентов.

7.2.3. Доля научно-педагогических работников... имеющих ученую степень... или... ученое звание... должна быть не менее 60 процентов.

7.2.4. Доля работников... из числа руководителей и работников организаций, деятельность которых связана с направленностью (профилем) реализуемой программы бакалавриата... должна быть не менее 10 процентов».

Обратим внимание на то, что ФГОС задает количественно точные и высокие нормы по отношению к профильному образованию, наличию ученой степени и звания, а также привлечению опытных профессионалов-практиков. Этим он отличается от нормативных документов прежних поколений, которые определяли требования к преподавателям в мягкой форме, используя спасительную для многих вузов оговорку «как правило». Однако стандарт надо читать внимательно, чтобы не делать скоропалительных выводов насчет состава преподавательского корпуса. В частности, речь идет о соответствии образования преподаваемым дисциплинам, но не о том, чтобы подавляющее большинство научно-педагогических работников имело диплом об окончании факультета журналистики. Среди дисциплин учебного плана есть немало таких, которые предполагают другую, не журналистскую подготовку: языковые, социально-гуманитарные, исторические и др. Даже некоторые дисциплины профессионального цикла не предполагают обязательной опоры преподавателя на собственный опыт деятельности в СМИ. Наоборот, включение в педагогический коллектив отдельных специалистов «со стороны» обогащает его знаниями, взглядами, связями с научным миром.

Еще более высокие образовательные и квалификационные требования предъявляются к преподавателям на уровне магистратуры. Здесь соответствие базового образования и профиля дисциплины и наличие ученой степени (или опыт деятельности в соответствующей профессиональной сфере) являются обязательными условиями допуска к работе. Не менее 80% преподавателей дисциплин профессионального цикла должны иметь ученые степени и звания, а докторов наук не может быть менее 12%. Есть и еще один нормативный параметр: преподаватель должен систематически заниматься исследовательской и научно-мето-

дической работой. Повышение значения научной квалификации подчеркивается даже в принятой сегодня терминологии: в официальных документах преподавателей именуют научно-педагогическими работниками.

Чтобы продолжать тему квалификации и требований к работникам, нам надо познакомиться с должностной структурой преподавательского корпуса. Как ни странно, даже многие выпускники вузов имеют смутное представление о ней и не могут точно объяснить, с педагогами какого ранга они имели дело. В российской высшей школе существует несколько основных параметров, по которым определяется статус преподавателя: должность, ученая степень, ученое звание. Ранжирование введено по каждому параметру (табл. 2). Возможны различные комбинации этих характеристик. Например, должность доцента может занимать специалист со степенью кандидата наук, имеющий или не имеющий звания доцента, ассистент (равно как и старший преподаватель) может быть кандидатом наук, но может и не иметь степени и т. д. На практике встречаются и более сложные вариации совмещения: декан одновременно заведует кафедрой и занимает на ней должность профессора, имея степень доктора наук и звание профессора.

Таблица 2

## Статус преподавателя высшей школы

Квалификационный параметр	Ранг
Должность	Декан факультета Заведующий кафедрой Профессор Доцент Старший преподаватель Ассистент
Ученая степень	Доктор наук Кандидат наук (Ph.D.)
Ученое звание	Профессор Доцент

Перечисленные должности, степень и звания унаследованы от советского времени, при этом их реестр заметно отличается от тех рангов, что приняты в других странах. Так, в университетах Великобритании и США все преподаватели называются профессорами (хотя на высшей ступени стоит все же полный профессор); в одних государствах существует одноступенчатая система научной аттестации — Ph.D., или доктор философии, в других нашему доктору наук приблизительно соответствует доктор хабилитат. В отличие от некоторых стран, у нас магистр и бакалавр не рассматриваются как ученые степени. Чтобы до некоторой степени снять возникающие в данной связи вопросы (например, при приеме на работу зарубежного специалиста), в России установлен порядок, согласно которому степень Ph.D. приравнивается к отечественной степени кандидата наук. Впрочем, добиться полной унификации невозможно в силу пестрого разнообразия национальных систем аттестации в странах мира.

К оценке квалификации преподавателя надо подходить с учетом различных контекстов и ситуаций, которые создает вузовская практика. С точки зрения организации производственной жизни, существуют более или менее строгие формальные критерии. Наличие ученой степени и звания как критериев квалификации учитывается при занятии руководящих должностей. В университетских уставах фиксируются нормы, согласно которым право занимать должности ректора, декана, заведующего кафедрой, как правило, имеют профессоры и доценты; иногда как условие добавляется официально признанная научная квалификация, то есть ученая степень, иногда — некоторый ценз преподавательской работы в данном вузе. Ученая степень требуется и при избрании на должности профессора и доцента, хотя это положение допускает исключения для крупных специалистов-практиков, в частности в творческих вузах.

Этот угол зрения характерен для административных инстанций — ректората, деканата, заведующего кафедрой, и он особенно важен, например, при распределении педагогических поручений. Так, по общему правилу, лекции разрешается читать

лицам, имеющим степень кандидата (доктора) наук или звание доцента (профессора). Правда, ученому совету университетского подразделения делегировано право поручать эту работу и другим преподавателям, а в индивидуальные планы аспирантов чтение лекций включено как обязательная часть доцентской практики. На научное руководство аспирантами и соискателями имеют право доктора наук, с редкими исключениями для кандидатов в случае узкоспециализированных тем, образовательными программами магистратуры руководят доктора наук и профессора и т. п.

Иными соображениями придется руководствоваться, если исходить из отраслевой специфики кафедры. Отменять или игнорировать формальные критерии, о которых говорилось выше, нельзя, но и не принимать во внимание различий между предметами обучения тоже было бы неправильно. Некоторые кафедры специализируются в областях, где в большей степени нужна академическая, «книжная» квалификация, другие отдают предпочтение технологической стороне предмета. Для сравнения: курсы истории журналистики предполагают многолетнюю библиотечную и архивную выучку, тогда как преподавание техники газетного дела требует солидного редакционного или типографского стажа.

Еще сложнее обстоит дело с дисциплинами, которые принято называть пограничными, то есть лежащими на пересечении теории журналистики и общественных наук. Здесь особенно трудно искать «готовых» специалистов — их приходится годами выращивать, в том числе из людей, которые имеют базовое журналистское образование. Так, известные нам попытки использовать профессиональных психологов для ведения занятий по психологии журналистики не увенчались большим успехом. В исполнении таких специалистов студенты получали курсы добротные, методически цельные, но построенные главным образом на отвлеченных от журналистики материалах.

Счастливым сочетанием знания смежной гуманитарной тематики и редакционной жизни встречается крайне редко, и им

надо особенно дорожить. К примеру, грамотных юристов в редакциях можно, к сожалению, пересчитать по пальцам, и не все они склонны к работе со студентами. Более успешным оказывается поиск во встречном направлении: журналист осваивает параллельную специализацию, выбирая из «чужого» знания те элементы и проблематику, которые точно сопрягаются с производственными потребностями редакций. Вероятно, здесь сказываются такие дополнительные факторы, как синкретичность журналистского образования и подвижность мышления, восприимчивость к новому знанию, которую развивает работа в прессе.

С собственных позиций оценивает преподавателя студенческая аудитория. Будем откровенны: она придает мало значения чинам и званиям. Если отбросить неделовое разделение на «добрых» и «строгих» экзаменаторов, то ее интересы определяются, прежде всего, полезностью потраченного на занятия времени. Значит, лектор хорош, если после его лекции остается «след» в виде информационно полного конспекта, «семинарист» — когда проясняются запутанные вопросы, руководитель лабораторно-практических занятий — когда ясно ощущается прибавление умения и мастерства.

Нельзя, правда, не добавить, что за пределами рационального восприятия активно проявляются эмоционально-чувственные реакции. Студенты живо откликаются на тональность общения, внешность преподавателя, манеру держаться и т. п. Далекое не всегда они в своих симпатиях и антипатиях совпадают с представлениями педагогического коллектива и особенно администрации. Как показывают опросы, обучающиеся придают повышенное значение именно личностным характеристикам своих наставников (табл. 3).

Можно заметить, что служебные характеристики (представленные во мнениях преподавательского корпуса) явно не превагируют в аудиторных предпочтениях. Иначе говоря, научная и педагогическая квалификация воспринимается студентами в «снятом» виде — через отношение к ученикам. Более того, в популярных фигурах ходят и такие «мастера устного слова», которым

частенько достается на кафедре за слабую научную активность, устарелость используемых для занятий материалов, служебную недисциплинированность и прочие явные прегрешения. И наоборот, крупный ученый и организатор образования иногда воспринимается как занудливый, непривлекательный лектор.

Таблица 3

**Образ идеального преподавателя**  
(Васильева, Юдина 2007, с. 99)

Характеристика	Частота использования в ответах, %	
	Преподаватель	Студент
<i>Блок 1 «Профессиональные качества»</i>		
Научная квалификация	47,7	10,0
Педагогическая квалификация	46,8	11,0
Инновативность и творчество	10,8	15,0
Ответственность	5,4	8,0
<i>Блок 2 «Личные качества»</i>		
Уважение к студентам	15,3	51,0
Оптимизм	7,2	14,0
Лояльность	8,1	15,0
Трудолюбие	12,6	5,0
Коммуникабельность	12,6	13,0

Было бы верхом неэтичности «разоблачать» в глазах студенчества его кумиров. Они делают общеплезную работу, привлекая симпатии аудитории к предмету и кафедре. Пожалуй, скорее неправы те профессора, кто полагается на магическую силу своего авторитета (среди специалистов, поскольку учащимся научные заслуги лектора либо неведомы, либо безразличны) и мало думает о популярной форме донесения знаний. Автор пособия был свидетелем того, какое сильное впечатление на студентов и коллег произвели нетрадиционные приемы эмоционального заражения аудитории. На молодом отделении журналистики Тольяттинского университета гостям — докторам наук из старейших

вузов страны — предложили провести мастер-классы. Оказалось, Д. Л. Стровский из Уральского университета иллюстрирует лекцию по истории отечественной культуры собственным вокалом, Л. Г. Свитич из МГУ выдумывает для слушателей занимательные игры и т. п. Эти приемы не укладываются в ортодоксальные методики, но и не противоречат университетскому стилю общения и ни в малой степени не роняют престиж лектора.

### «ТЕОРЕТИКИ» И «ПРАКТИКИ» В АУДИТОРИИ

Случается, что среди студентов и в «учительской» заходит спор по вопросу о том, должен ли преподаватель быть практикующим журналистом. Казалось бы, напрашивается безоговорочно утвердительный ответ. В дискуссионном выступлении на эту тему приводится такая яркая аргументация: «Разумеется, можно, не имея стажа практической работы в СМИ, преподавать, скажем, историю отечественной и зарубежной журналистики, стилистику русского языка, не говоря уж об общегуманитарных дисциплинах... Но специальности должны учить специалисты, журналисты-профессионалы. Помните фильм “Офицеры”? Там на должность начальника училища направляют командира лучшей дивизии округа. И сейчас преподавательскую работу в военных вузах ведут кадровые офицеры, не один год послужившие в войсках» (Баханов 2011, с. 139).

Но стоит задуматься, как ситуация предстанет в более сложном и многомерном виде.

Нормативные документы, как мы видели выше, вводят определенные количественные и качественные нормы, связанные с опытом работы в СМИ. Однако рассмотрение критериев мастерства привело нас к неоднозначным заключениям. К тому же надо различать прошлый опыт и «текущее» *совмещение статусов* — преподавательского и редакционного.

Можно было бы привести десятки примеров такого совмещения. Например, один из ведущих профессоров Воронежского университе-



та Л. Е. Кройчик (между прочим, специализирующийся в основном на истории печати) постоянно сотрудничает в прессе как штатный обозреватель и фельетонист, а декан того же факультета В. В. Тулупов длительное время параллельно был главным редактором газеты. Профессор В. Ф. Познин и доцент А. А. Пронин петербургской кафедры телерадиожурналистики известны как авторы документальных фильмов. Дальнейшее перечисление отняло бы у нас много места. И без того ясно, что совмещение «теории» и «практики» — явление обычное, причем не всегда редакционная специализация точно совпадает с университетской.

Правомерно ли, однако, утверждать это двуединство как обязательную или хотя бы оптимальную модель? Хотелось бы оставить вопрос открытым, чтобы решать его с учетом конкретного человека и наличной кадровой ситуации. Чтобы обосновать такую неопределенность вывода, надо, во-первых, договориться о профессиональной роли университетского преподавателя и, во-вторых, увидеть сильные и слабые стороны как «практиков», так и «теоретиков».

Правильнее было бы говорить о нескольких профессиональных ролях, в которых выступает преподаватель. В данном случае мы связываем их не столько с видами педагогических поручений (лекции, проверка контрольных работ, руководство практикой и т. п.), сколько с педагогической миссией, с задачей, которая выполняется по отношению к ученику. В ряде обстоятельств преподаватель должен демонстрировать практическое умение, которого пока что лишен студент, например обучая обращению с компьютерной или звукозаписывающей техникой. В других ситуациях он должен верно оценить исполнение упражнения и подсказать пути решения задачи, например разобрать письменные творческие задания. В иных учебных контекстах его роль сводится к передаче знаний по рассматриваемому вопросу при чтении специального лекционного курса и т. д. Однако даже самые практические уроки не предполагают, что наставник обязательно выполняет задачу лучше, чем его подопечный (за исключением разве что наиболее простых, начальных заданий).

Напрашивается аналогия с миссией спортивного тренера, при всей условности такого сопоставления: от тренера опре-

деленно не требуется бегать на коньках или держать «крест» на гимнастических кольцах лучше, чем это делают спортсмены. Он не столько показывает эталонный уровень мастерства, сколько подсказывает, как к нему приблизиться, и создает условия для роста учеников. Если в его биографии были свои олимпийские рекорды, то это, безусловно, добавляет авторитета в глазах молодых спортсменов, помогает тоньше понять их психологию и т. п. Однако среди «золотых» тренеров всегда были и такие специалисты, которые сами никогда не блистали на чемпионатах.

Роль преподавателя главным образом «тренерская». Известный завет: «Учитель, воспитай ученика» — в высшей школе надо было бы дополнить словами: «...идущего своим творческим путем». К тому же выпускник — это всегда коллективное «дитя», «присвоение» которого нецелесообразно и вряд ли возможно. Если отдельный преподаватель выступает в качестве образца для копирования или хотя бы подражания, то тем самым для учащегося сужаются возможности выбора и поневоле происходит воспроизводство старого опыта, а не формирование нового, личного. Вот почему нередко звучащие призывы вести обучение главным образом в форме творческих мастерских надо воспринимать с разумной осторожностью.

Сильные стороны «практиков» очевидны и не требуют подробных комментариев. Однако столь же ясно, что даже большой мастер, не выходящий в преподавании за пределы собственных навыков, не вовлекающий в учебный оборот сторонние материалы, не раскрывающий профессиональные секреты своих коллег, обречен на повторение пройденного. Любой организатор журналистского образования — будь то декан или заведующий кафедрой — вспомнит случаи, когда хороший практик заявлял о своем желании научить студентов «настоящей журналистике». Но его запала хватало на короткий отрезок учебного времени, потому что, как быстро выясняется, вести регулярные занятия на одной импровизации и эпизодах из личной биографии не получается. Парадоксальным образом преподавателю мешает то, что он «слишком журналист». И наоборот, если увлеченность рабо-

той со студентами становится второй профессией, то университет получает весьма ценного сотрудника.

Иными словами, журналист, не прошедший специальной методической подготовки, хорош для соответствующих его профессиональному багажу занятий: мастер-классов, руководства производственной практикой и творческими студиями и т. п. Постоянная работа в вузе побуждает его хотя бы в некоторой степени становиться «теоретиком».

Преимущества «теоретиков» также понятны без лишних слов. Однако к ним надо добавить еще одно, не видное при взгляде из аудитории. Штатная работа в вузе требует значительных затрат времени и труда. Непрерывно идет накопление литературы, без освоения которой нельзя считаться специалистом в своей отрасли, расширяется зона опыта СМИ, который надо своевременно изучать, что тоже ведет к возрастанию объема необходимой информации. Поэтому «раздвоение» дается все труднее. Вообще бытующее среди несведущих людей мнение, будто место на кафедре — это тихая пристань для уставшего журналиста, в корне ошибочно. Доцент СПбГУ В. И. Кузин, которому за долгую производственную жизнь пришлось потрудиться и в газетах, и в аппарате управления СМИ, и на хлопотной должности директора киностудии, признавался, что никогда прежде он не был так загружен делами, как после перехода в университет. Конечно, подразумевается ответственное и подлинно профессиональное отношение к своей квалификации и всему объему разнообразнейших поручений. Совместитель же рискует отстать от темпов развития науки и педагогических методик; по меньшей мере он вынужден год от года интенсивнее расходовать свои ресурсы, переутомляется, изнашивается физически и психически. Некоторые люди устроены так, что без загруженности самыми разными делами жить не умеют; другие вынуждены делать выбор в пользу одного рода деятельности. К сожалению, на памяти автора есть много случаев, когда даровитые и перспективные преподаватели расставались с университетом по этой причине.

В контексте нашего разговора не будет бесспорным заявление о том, что студенты больше ценят практиков, чем теоретиков.

Во-первых, оно не подтверждается опытом и наблюдениями. На протяжении истории факультетов журналистики симпатии в равной степени отдавались и тем и другим. Предпочтение, как правило, оказывалось богатым, колоритным натурам, умеющим находить общий язык с аудиторией и блестяще владеющим своим предметом. Причем сменялись поколения студенчества, а рейтинги популярности оставались прежними. К одним и тем же специалистам стояла очередь для записи на дипломы, они становились героями стихотворных посвящений, добрых шуток и легенд. Причина заключается в том (и это во-вторых), что учащиеся по необходимости, в силу своего статуса обращают повышенное внимание на педагогические качества преподавателя, а не на его анкетные данные.

Между тем странно было бы выступать против того, что преподавателю журфака нужно знать и понимать, по каким законам и правилам, какими интересами живет современная пресса. Всякий отрыв от нее, даже при ведении самых «непрактических» курсов, грозит опасностью впасть в схоластику. Поэтому некоторый редакционный опыт или хотя бы регулярное знакомство «изнутри» с текущей жизнью журналистского сообщества полезны и необычайно ценны. Таким образом, теоретики и практики профессионально обречены на сближение друг с другом в плане их квалификационных характеристик.

Отчасти решению этой задачи помогает система повышения квалификации, которая действует в высшей школе. Важнейшим ее элементом является подготовка кандидатской и докторской диссертаций. Успешное завершение научного труда открывает перед сотрудником более широкие служебно-должностные горизонты, в том числе с точки зрения материального благосостояния. Но, возможно, не менее важно и то, что резко возрастает интеллектуальное богатство автора, его способность ставить и решать более сложные исследовательские и педагогические задачи.

Традиционно на журфаках используется более оперативная форма повышения квалификации — стажировка. На период, в течение которого преподаватель освобождается от работы в

аудитории, он прикрепляется к организации научного или практического профиля, чтобы получить там недостающие знания, опыт, информационные материалы. У работников журналистских кафедр три главных направления интересов — исследовательское, редакционно-практическое и учебно-методическое. Поэтому местом их стажировки могут стать, соответственно, 1) библиотеки, архивы, академические НИИ и т. п., 2) действующие СМИ, 3) другие вузы, факультеты и кафедры. Несколько спрямля реальную логику поведения стажеров, скажем, что выбирать надо такую базовую организацию, которая поможет ликвидировать наиболее явный пробел в профессиональной подготовке. Тем сотрудникам, кто не прошел солидной научной школы, целесообразно больше поработать с литературой; тем, кто давно не брал в руки корреспондентский блокнот (а тем более не получил специальной журналистской подготовки), стоит использовать открывшуюся возможность для работы в редакции. Представители провинциальных университетов, особенно новых центров журналистского образования, зачастую проходят стажировку на крупных, хорошо известных кафедрах столичных вузов. Здесь они знакомятся с организацией учебной работы, содержанием лекционных курсов, методической литературой и, что иной раз бывает не менее важно, устанавливают личные связи с авторитетными специалистами. Для принимающей стороны такие контакты тоже полезны, ибо они помогают проверить качество своего труда с помощью более зрелых, чем студенты, критиков. Плюс к тому расширяется зона применения «фирменных» педагогических идей и методов.

У всех вузовских преподавателей есть возможность проходить стажировку в специальных организациях — в институтах и на факультетах повышения квалификации. Но для преподавателей журналистики она может оказаться излишне «школьной» по сравнению с живой редакционной работой или интенсивным общением в новом педагогическом коллективе. Добавим также, что для них регулярно собираются всевозможные семинары, конференции, круглые столы, посвященные обмену опытом и обсуждению назревших вопросов вузовской жизни. Как бы ни поглощала «текучка», надо находить время для подобных встреч.

Без них трудно избежать замкнутости в узком круге лиц и представлений, что ведет к многократному самоповторению, к унылому урокодательству.

## ПРЕДМЕТНАЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ КАФЕДР

Как мы знаем, выпускник «складывается» под влиянием множества людей, с которыми он сталкивается в ходе обучения. Каждый преподаватель ведет свою партию в университетском оркестре. Однако он представляет не только и даже не столько лично себя, сколько малые научно-педагогические коллективы — кафедры. Именно они являются непосредственными организаторами учебно-воспитательного процесса, и от их зрелости, сплоченности, морально-психологического климата больше всего зависит качество образовательной подготовки.

Кафедра выступает как основная учебная и научная структурная единица факультета. Это означает, что факультет поручает ей определенный сектор компетентности, в пределах которого она действует самостоятельно: планирует свою работу, принимает решения, организационно и методически обеспечивает занятия и т. п. Административными полномочиями кафедры не обладает, то есть она не принимает окончательных решений, например, о зачислении в свой штат сотрудников или об отчислении неуспевающих студентов. Однако инициативы такого рода исходят именно от нее. Критерии оценки при этом задаются специализацией кафедры — основными направлениями ее учебной и научной деятельности.

В пестром университетском мире встречаются кафедры, созданные по различным причинам и основаниям. Иногда они образуются «под человека»: видному ученому становится тесно в пределах существующей структуры, и он получает собственный тематический «надел». Но данный принцип не может быть принят как универсальный, он влечет за собой излишнюю дробность и запутанность организационного строения факультета, а иногда порождает трудности с обеспечением новообразований не-

обходимым объемом учебных часов. Аргументы, связанные с потребностью поддержать уникальное научно-исследовательское направление, не должны приниматься как самые весомые. Ведь «чистую» науку с успехом развивают в проблемных лабораториях и НИИ, которые тоже входят в состав университетов и учебно-научных центров (факультет + институт).

Чаще и во всех смыслах более оправданно кафедры возникают как проекции образовательного стандарта на структуру факультета. В этих случаях ясно решаются вопросы о профиле деятельности, численности и квалификации сотрудников, обеспечении их нагрузкой. В тесной связи с учебной специализацией строится и научно-исследовательская политика кафедр. Но из этого вовсе не следует, что по структуре все факультеты журналистики похожи друг на друга как братья-близнецы. Можно лишь очень ориентировочно предположить, что в их составе обособятся подразделения, занятые историей, теорией и практикой, языком журналистики и т. п. Однако на самом деле спектр специализаций значительно богаче, как многообразнее и варианты совмещения нескольких профилей в одном подразделении, включая и весьма неожиданные комбинации.

Причины структурной разнородности имеют и объективную, и субъективную, и попросту конъюнктурную природу. Так, образовательная программа (как объективный фактор структуропостроения) может быть прочитана под несколькими углами зрения. С одной стороны, в ней есть отчетливое разделение по отраслям науки (история, общая теория, социально-гуманитарное знание о журналистике и др.). Придерживаясь данного подхода, мы получим приблизительно тот набор кафедр, который упоминался несколькими строками выше. С другой стороны, не менее явно общее содержание образования распределяется по отраслям информационного производства: периодическая печать, телевидение и радио, сетевые СМИ, реклама и связи с общественностью. Значит, один и тот же фактор порождает разные основания для выделения кафедр. При желании можно было бы и далее дифференцировать их специализацию в каждом из направлений. Тогда структурирование «по науке» привело

бы к появлению двух кафедр истории — с делением на более и менее давние периоды времени, особых кафедр права СМИ, теории коммуникаций, а далее — психологии, этики, экономики журналистики. Взяв за основу производственный ориентир, мы обособим, например, технику СМИ, газетно-журнальный дизайн и дизайн рекламы и т. п.

К субъективным и конъюнктурным началам относятся в первую очередь реальные обстоятельства, в которых действуют те или иные факультеты. Далеко не всегда наличный кадровый ресурс дает возможность выделить, скажем, международную журналистику, и тогда она вынужденно уживается под одной крышей с историей или теорией прессы. Встречаются совсем уже алогичные сочетания, например кафедра истории журналистики и телевидения. Сильное возмущающее воздействие оказывают традиции данного коллектива и личный потенциал преподавателей. Так, медиадизайн или пресс-фотографию можно найти и на особых кафедрах, и на кафедрах периодической печати, в составе которых работают один-два специалиста соответствующего направления. Бывает и так, что развитие получают специализации, которые почему-либо пользуются усиленной поддержкой руководства вуза или факультета.

При сложении многих факторов структурный «рисунок» конкретного факультета обычно выглядит сложнее, чем некая конструкция, созданная на едином логическом основании. Отраслевые кафедры соседствуют с «дисциплинарными», а напрашивающиеся вроде бы наименования не находят своего коллективного носителя. Это, однако, ни в коей мере не отменяет необходимости поиска точной деловой специализации и неординарного стиля жизнедеятельности подразделения. Цельность кафедры измеряется не только реестром преподаваемых ею дисциплин. Она одновременно выражается и в том, что складывается идейно-концептуальное единство в их понимании. С этой целью кафедра выполняет коллективные исследовательские проекты, проводит тематические семинары и конференции, регулярно обсуждает проблемные вопросы своей отрасли знания и преподавания. Без такого единства не вырабатывается



школа, да и понятие традиций становится эфемерным, бессодержательным. В идеальном случае согласие в принципиальных вопросах деловой жизни дополняется взаимными личными симпатиями сотрудников.

Будучи успешно сформированной, кафедра приобретает и собственное «лицо». Как и у отдельного человека, у коллектива есть стабильно присущие ему портретные характеристики. Ими могут оказаться, например, подчеркнутый аристократизм или, наоборот, некоторая опрошенность взаимоотношений, рациональная деловитость или артистическая богемность, обстоятельность и пунктуальность или безалаберность (что, естественно, терпимо лишь в очень узких границах).

Таким образом, понятие специализации кафедры стоит толковать не в одном лишь утилитарном плане. По самой своей природе творческий коллектив, сосредоточенный на определенном общем деле, не в состоянии добиваться успехов, если он представляет собой конгломерат служащих. В деятельности кафедры неразрывно сливаются *что* (объект и предмет) с *как, каким образом, в каком стиле*. Это настроение гармоничности, если его удастся создать, неизбежно передается учащимся, и оно заметно помогает вести образовательно-воспитательную работу.

С этой темой тесно связан вопрос о специализации студентов по кафедрам. Он особенно актуален для крупных факультетов, где имеется возможность разделять учебный поток на относительно малые подгруппы сообразно конкретным профессиональным устремлениям учащихся и преподавателей. Специализация осуществляется в рамках единой образовательной программы (журналистика) и не противоречит ей, а служит ее уточнением. Она приобретает несколько форм, среди которых есть и более теоретико-академические, и более практические.

Основными формами «узкой» учебно-теоретической подготовки служат специальные курсы и специальные семинары. Обычно они вводятся в учебный план на старших курсах. Студент ежегодно выбирает для особенно подробного изучения тематику, которую предлагают кафедры и которая не дублирует, но развивает общие дисциплины.

*Спецкурс* представляет собой лекционные занятия, посвященные одному предмету, построенные, как правило, на уникальных материалах, находящихся в распоряжении преподавателя, но не вошедших в учебную литературу. Для примера: историки углубляются в судьбу выдающегося публициста прошлого или отдельный этап развития отечественной прессы, на которые в общем курсе выделено недостаточное количество часов; политологи рассматривают участие СМИ в электоральном процессе; языковеды обращаются к заимствованной лексике в материалах СМИ и т. п.

*Спецсеминар* предполагает минимальную лекторскую активность преподавателя, занятия ориентированы на исследовательскую работу самих студентов. Она выражается в выборе близкой автору темы анализа, регулярном обсуждении докладов и сообщений по мере накопления материала и написании зачетного курсового сочинения (проекта). За преподавателем остается функция консультанта, организатора и ведущего дискуссий и, в конечном счете, оценщика научной работы.

По содержанию и характеру занятий спецкурс и спецсеминар редко выходят за рамки академических занятий, отвлеченных от практической журналистской работы. Правда, их можно максимально приблизить к редакционной жизни, если объявить, например, семинар по заявке какой-либо массово-информационной организации на анализ ее деятельности. В университетской биографии автора пособия были эпизоды, когда усилиями «семинаристов» выполнялись комплексные исследования региональной прессы. Коллективная работа планировалась и распределялась между исполнителями по аспектам редакционной практики: тематика, формы публикаций, авторские силы, интересы аудитории, оформление полос, языковая культура и др. По завершении анализа на имя декана факультета пришло письмо следующего содержания:

«Редакция городской газеты „Красное знамя“ (г. Сортавала) и первичная организация Союза журналистов выражают благодарность факультету журналистики... за предоставленные материалы с анализом газеты... <...>

Студенческие работы с анализом различных аспектов нашего издания явились интересным и полезным материалом для нашего редакционного коллектива. Все творческие сотрудники „Красного знамени“ были ознакомлены со студенческими работами. Одно из занятий журналистского семинара... было посвящено разбору этих работ.

Несомненно, не со всеми выводами, сделанными в работах студентов, можно согласиться (сказывается, в первую очередь, отсутствие опыта практической работы в газете), но многие положения и выводы курсовых работ явились для нас полезными, дали позитивный толчок в непосредственной газетной деятельности.

Просим Вас по возможности поощрить студентов, чьи работы представляются нам наиболее продуманными, глубокими и полезными... Со своей стороны, редакция поощрила этих авторов из своего гонорарного фонда. <...> Надеемся, что такие отношения между факультетом журналистики и редакцией газеты... будут в дальнейшем продолжены».

Студенты оказались как нельзя более довольны итогом своего исследовательского труда. Не станем скрывать, их преподавателю тоже было приятно найти в письме слова благодарности. Но надо все же признать, что подобная организация работы не строго соответствует жанру спецсеминара и потому может использоваться лишь изредка, как допустимое отклонение от канонической формы.

Иначе ориентирована работа по разделу учебного плана, который обозначен как дисциплины специализации. Кафедры предлагают студентам выбрать направление редакционной деятельности и пройти аудиторное и практическое обучение по этому профилю. Здесь академические результаты имеют ценность в связи с определенными навыками труда, приобретенными учащимися в базовых редакциях. Если система спецкурсов и спецсеминаров более или менее унифицирована для разных университетов, то принципы распределения студентов по группам специализации вызывают непрекращающиеся дискуссии и иной раз требуют нестандартных решений педагогической задачи.

Самое традиционное разделение на группы основано на отраслях журналистики, или каналах массовой информации. Студенты старших курсов распределяются по кафедрам, которые занимают-

ся периодической печатью, телевидением, радиовещанием, сетевой журналистикой; в эту схему укладывается и специализация по пресс-фотографии, редакционно-издательскому делу и т. п. Преимущество такого подхода связано, прежде всего, с возможностью досконально изучить технологию труда в редакции, а также испытать свои силы в различных формах публикаций. Так, в набор умений студента кафедры телерадиовещания войдет подготовка и относительно простых заданий (информационные материалы), и сложных жанров (очеркистика), и синтетических передач (публицистическая программа) и др. Естественно, что такую работу надо строить в постоянном контакте с «настоящими» телевещательными компаниями, не ограничиваясь скромными резервами вузовской аудитории и учебной телестудии.

Между тем у отраслевой специализации есть и слабые места, которые хорошо видны в учебном процессе. Она не предполагает, в качестве обязательного условия, глубокого владения определенной предметно-тематической сферой и вполне допускает, что из университета выходит специалист «на все руки». Такой всеядный универсал с готовностью берется освещать то промышленную жизнь, то уголовно-криминальные события, то международную политику... Качество его труда лучше оценивать с точки зрения формы публикаций, чем их достоверности и общественной значимости. Сгладить этот недостаток призвана специализация по предмету деятельности.

В некоторых университетах принято организовывать предметную подготовку в форме обязательных учебных курсов — либо общих, либо специальных, представленных в ограниченном ассортименте. Так в учебный план попадают дисциплины, озаглавленные «Вопросы промышленности в газете», «Вопросы культуры...», «Вопросы политики...» и т. п. Другая возможность предметной специализации открывается благодаря творческим студиям под руководством мастеров, работающих по той или иной тематике.

Такая «смена планов» в картине образования придает учебному процессу динамизм и разнообразие, чего, к сожалению, привычные схемы лишены, но что соответствует и ритму жизни

реальной журналистики, и тенденциям развития мирового высшего образования. Вспомним, в частности, о том, что Болонская система зачетов в европейских университетах предоставляет студентам гораздо больше свободы самоопределения, чем устоявшаяся у нас практика закрепления за определенной кафедрой. Добавим также, что расширяются возможности готовить специалиста-предметника по заказу редакций.

Правда, требование динамизма распространяется и на преподавательские коллективы. Во-первых, от них требуется осваивать еще одну (одну ли?) тематическую специализацию, не ограничиваясь жанрово-технологическим пониманием творческого роста подопечных студентов. Во-вторых, появляется дополнительная и даже неожиданная для «отраслевиков» сложность: тематическая специализация группы принципиально не может замыкаться в пределах каналов информации одного типа. Наверняка кто-то из студентов захочет сохранить верность прежнему выбору (например, телевидению), но его товарищ решит испытать себя на журнальном поприще или в информационном агентстве. «Пишущие», «снимающие», «говорящие» студенты останутся в общем предметном поле, только преподавателю придется строить методику занятий с учетом ярко выраженных индивидуальных особенностей каждого из них.

Но разве не так обстоит дело на практике? Мы не столь уж часто встретим профессионала, который не совмещал бы в себе несколько тематических направлений. Более обычна ситуация, когда, например, политического комментатора приглашают к сотрудничеству и в журнале, и в ежедневной прессе, и в радио и телеэфире. Именно так работает В. П. Островский: он ведет политические рубрики и циклы публикаций в газетах «Петербургский час пик» и «Невское время», на петербургском радио, а также выступает как эксперт-обозреватель в различных телепередачах. Остается только удивляться такой работоспособности, ведь по основному роду деятельности известный политолог является университетским профессором-историком.

В идеале учебная группа будет напоминать одно из профессионально-клубных объединений журналистов, которые, как извест-

но, чаще всего создаются на почве общей проблематики, сошлемся на гильдии парламентских корреспондентов и спецкоров в «горячих точках», ассоциации спортивных журналистов и корреспондентов-международников. Не исключено, что в перспективе товарищи по учебе составят костяк «взрослых» клубов.

В Словакии нам довелось познакомиться с одним из самых энергично действующих профессиональных объединений этой страны — клубом журналистов-аграрников. Его члены не только регулярно встречаются в «текущем порядке», но и выпускают собственный корпоративный журнал. Благодаря содействию общих спонсоров — сельскохозяйственных предприятий они изыскивают средства для зарубежных поездок «по обмену опытом» от Австралии до Мексики. Активную роль в этом союзе играет Соня Лудвигова, редактор (на родном языке — редакторка) Словацкого радио. Свою аграрную специализацию она выбрала еще в 1970-е годы, когда была студенткой ленинградского журфака.

Обучение по предметному принципу в силу внутренней логики его развития побудит руководителей кафедр и групп регулярно устраивать встречи студентов с мастерами — видными специалистами в определенной тематике. Вообще говоря, это широко распространенная и плодотворная практика. Студент факультета журналистики имеет мало шансов сформировать объемное и адекватное видение профессии, если он лишен возможности общаться с ее лучшими представителями. Проблемы же появляются тогда, когда сторонние преподаватели начинают количественно преобладать над собственными, «домашними». Берясь за организацию специализации — будь она отраслевой или предметной, — кафедра обязана гарантировать учащимся достаточно квалифицированный и стабильный штат наставников.

Впрочем, здесь мы выходим за границы темы специализации, потому что затрагиваем сюжет, общий для всех видов занятий. Обозначим его как вопрос о *приглашенных преподавателях* (или, в соответствии с международной традицией, *visiting professor*). В зарубежных университетах данная категория лекторов встречается часто и повсеместно. Нельзя считать ее экстраординар-

ным явлением и для отечественной высшей школы, причем благодаря окрепшим межгосударственным и междуниверситетским связям в наших аудиториях с успехом работают мэтры из других стран, а российские ученые выезжают за рубеж.

Однако приглашенный преподаватель в полной мере оправдывает себя в тех случаях, когда он либо дает длительный и завершенный курс, либо привносит в учебный процесс нечто уникальное: эксклюзивные материалы, парадоксальный взгляд на рутинную дисциплину или даже неподражаемую манеру общения со студентами. Гораздо менее полезен приезжий специалист, если с его помощью всего лишь экстренно латаются прорехи в стандартном расписании. Как правило, такое происходит при коротких наездах, в течение которых невозможно системно изложить материал, да и установить контакт с новой аудиторией не всегда удается. В биографии автора книги был эпизод, когда ему как приглашенному профессору хватило длительности командировки для чтения полноценного лекционного курса, но не хватило на проверку обязательных контрольных заданий. Оказалось, что никто из штатных сотрудников принимающей кафедры не был готов ни проконсультировать студентов по этому предмету, ни оценить их самостоятельную работу, ни провести итоговую аттестацию. Тогда в предотъездной суете у кого-то родилась идея пересылать контрольные задания и рецензии на них по почте — через тысячи километров... Конечно, в конце концов был найден более рациональный выход из коллизии, но обучающий эффект в целом оказался много ниже необходимого.

Другие малоприятные последствия приглашений возникают, когда приезжий лектор оказывается ничем не лучше своих, «домашних». Надо откровенно признаться, что такое нередко случается с зарубежными *visiting professors*. Обычно они прибывают на средства всяческого рода фондов, в порядке безвозмездной помощи. Несомненно, среди них немало классных специалистов и в высшей степени добросовестных работников, которые органично вливаются и в педагогический коллектив, и в его научно-исследовательскую деятельность. Однако немало и таких гостей, которые в недостаточной мере подготовлены для общения с рос-

сийской аудиторией, да и качество их квалификации оставляет желать лучшего. Тогда межвузовский обмен становится скорее данью формальности, чем взаимным обогащением. Существенно, что студенты хорошо чувствуют эту грань и открыто недоумевают, почему их обязывают посещать бесполезные занятия. Когда подобные контакты только начинали становиться регулярными, мы обратились за советом к более искушенному в этих делах московскому профессору: надо ли приглашать заезжих «звезд», предлагающих бесплатные, но не самые доброкачественные услуги? «Приглашайте, — был ответ знающего человека. — Пусть студенты видят, что наши специалисты лучше...». Таким образом, приглашенный профессор — это хороший образовательный ресурс, но к его использованию следует подходить разумно и с ясным пониманием цели и возможных эффектов.

Завершая разговор о кадровом факторе преподавания, особо подчеркнем, что он формируется долго — годами, если не десятилетиями. Пожалуй, ни одна другая сторона учебно-воспитательной деятельности не требует такого бережного к себе отношения. Имеются в виду и тщательная селекционная работа со стороны руководителей вуза, факультета, кафедры, и непрерывная забота о повышении квалификации преподавателей, и уважительное отношение к их личностным особенностям, и создание атмосферы сотрудничества. Университеты гордятся своими выпускниками, но и студенты должны иметь все основания, чтобы испытывать гордость за учителей.

## АКАДЕМИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЖУРНАЛИСТИКИ

В научно-педагогической литературе нередко поднимается вопрос об академических ценностях преподавательской среды. Идет речь и о смежном понятии — академической культуре, которая понимается как комплекс традиционных для университета ценностей, воспринятых его сотрудниками. Это предельно общее определение несет в себе тенденции и противоречия, которые за-



метно обострились в современной высшей школе, в том числе и в преподавании журналистики.

По заключению экспертов, к традиционным академическим ценностям принято относить критическое мышление, развитие неприкладной науки, академическую свободу, преданность интересам подлинного знания, академическую автономию, признание научным сообществом, публикации в авторитетных изданиях и т. д. (Прохоров 2010, с. 180). В то же время перед системой образования ставятся цели модернизации и ускоренной интеграции в мировое университетское сообщество. Потребность в изменениях диктуется реальным положением дел, и она выражена в директивных документах руководства страны и системы образования. Соответственно, повысился интерес к типу академической культуры, распространенной в российской высшей школе, точнее говоря, к тому, насколько она отвечает запросам на модернизацию в духе международных представлений и стандартов. В частности, по результатам опросов в среде университетских педагогов делается вывод о том, что решение вопроса упирается «в том числе в определение роли академической культуры, характеризующейся ригидностью и меняющейся крайне медленно, а также базовых характеристик академической профессии» (Юдкевич 2013).

Отраслевое министерство заявляет о намерении сделать высшее образование практичным, ориентированным на запросы работодателей и рынка труда, включая обновление руководящего состава вузов и привлечение в него бизнес-ориентированных людей, потому что только в этом случае возникнут конкурентоспособные программы. Однако не у всех педагогов и исследователей этот путь обновления встречает безоговорочное одобрение. Можно понять обеспокоенность специалистов, которые констатируют, что «в последнее десятилетие широкое распространение получает идея академического капитализма... под которым понимается прямая рыночная деятельность университетов в целях получения прибыли... Университет стал рассматриваться как предпринимательская структура, что способствовало появлению таких моделей, как „предпринимательский университет“ и „университет предпринимательского типа“» (Прохоров 2010, с. 180).

Различие в подходах к путям модернизации образования отчетливо проявляется в столкновении двух типов культур — академической и корпоративной. Не требуется объяснять, что первая в содержательном смысле значительно шире второй, поскольку несет в себе ценности педагогической профессии в целом, а не представления, нормы и образцы поведения, принятые в определенной организации или сообществе. Это, разумеется, не означает, что формирование и утверждение корпоративной культуры заслуживают порицания; вопрос заключается в гармоничном сочетании двух культур и, возможно, в распределении приоритетов между ними. В том, что дело обстоит именно так, убеждает знакомство с дискуссиями, идущими в педагогической литературе. В ходе одной из них прозвучали следующие положения:

«Практически все крупные производственные корпорации, не ставившие ранее никаких целей, кроме получения прибыли, сегодня пришли к выводу о необходимости реализации социально ответственной деятельности. Для университета, который нечто большее, чем просто корпорация, тем более важно переосмыслить цели своей деятельности, возродив сложившиеся ранее представления о „высокой профессии“. Очевидно, что это уже не будет простое возвращение к прежнему просвещенческим представлениям об университете как о пространстве формирования духовной культуры и механизме поддержания высоких идеалов образования и науки. Скорее, это должен быть новый этап развития университета, принимающий во внимание и важность текущих хозяйственных задач... В последнее время все чаще говорят о „необходимости систематического диалога представителей двух основных методологических подходов к разработке стратегии развития университета — менеджеристского и гуманитарного“, об их „встречном движении“ друг к другу» (Сычев 2011, с. 112–113).

Применительно к преподавателям журналистики тема академической культуры и ценностей фактически не становилась предметом обсуждения, во всяком случае под собственным именем. Нельзя не согласиться с доцентом МГУ Г. В. Лазутиной, по словам которой, отсутствие в научной литературе нравственных характеристик преподавательского труда не означает, что их нет

«в реально существующем профессорском этосе. Они есть и спонтанно действуют... Но в профессиональном сознании общности они не развернуты и не осознаны как регулятивный механизм ее жизнедеятельности» (Лазутина 2014, с. 52).

В состав профессорского этоса входят взаимоуважение и равенство личностей как органичные для преподавательской и научной деятельности черты. Конечно, всегда и естественным образом появляются непререкаемые авторитеты, как существуют различия в возрасте, опыте, должностном положении. Но даже в сугубо производственном отношении, не говоря уже о морально-этическом измерении, чванство и гипертрофированное чиновничество крайне непродуктивны. Сошлемся на воспоминания известного профессора, петербургского историка журналистики В. Г. Березиной о ее контактах с литературоведом Ю. Г. Оксманом. В 1950-е годы, о которых идет речь, она была начинающим исследователем, а он — научной величиной мирового уровня.

«Без ложной скромности могу признаться, что Юлиан Григорьевич был щедр на общение со мной. Писал мне часто и заинтересованно и меня просил не забывать его... <...> Не оставлял без ответа ни одного моего письма, всегда отвечал мне без промедления, иногда в тот же день.

Письма Ю. Г. Оксмана не были простыми отписками, в них сохранилась серьезная интересующая меня научная информация, его глубокие размышления на разные темы. Писал Ю. Г. о многом, но в переписке со мной его занимали наши общие научные проблемы и особенно моя научная жизнь и работа. <...>

А мне (не скрою!) радостно было читать, что, по признанию Ю. Г. Оксмана, он находил в некоторых моих научных работах близкое, созвучное себе и высоко ценил мое мнение о его научных трудах...» (Березина 1998, с. 96).

Такой стиль доверительного и заинтересованного взаимодействия В. Г. Березина восприняла и перенесла на общение со своими многочисленными учениками. Затем уже они, ставшие профессорами и доцентами, подхватили эту благородную традицию.

Между тем есть ряд факторов, которые заставляют беспокоиться о конкуренции культур в сообществе преподавателей журналистики. К их числу относятся, во-первых, общие для всей высшей школы России реформационные процессы, толкающие к предпринимательно-менеджеристскому стилю мышления и действиям. Журналистскому образованию, гуманитарному в своей основе, труднее адаптироваться к этим тенденциям, чем многим другим образовательным программам, например технического профиля.

Во-вторых, усиливается динамика практической журналистики, все отчетливее отстраняющаяся от академической среды и воспринимающая некие невиданные ранее профессионально-ценностные ориентиры. «Кризис современного образования трудно осмыслить и без обращения к анализу процессов, происходящих собственно в медиасреде, — считают специалисты высшей журналистской школы. — Новые журналисты все более погружаются в процессы регулирования коммуникаций и навигации в мультимедийном мире» (Блохин 2013, с. 18–19).

В-третьих, растет количество центров журналистской подготовки. При этом меняется среда, в которой многие преподаватели существуют десятки лет, мало того что нередко теряются люди — товарищи, единомышленники, высокочлассные профессионалы. Размывается и почва для ценностного взаимопонимания внутри преподавательского сообщества.

В-четвертых, в продолжение предыдущего, происходит резкая смена генерации преподавателей, влекущая за собой интервенцию новых профессиональных представлений и стандартов. В духе времени и административных директив для части вновь пришедших целевой установкой становится заработок. Есть сомнение в том, что, сосредоточившись на материальных мерилах престижности работы в высшей школе и поставив высокую планку оплаты, мы будем стимулировать преподавателей журналистики к труду как служению; скорее всего, к труду, который перерождается в службу с нереализованными материальными претензиями.

В-пятых, в отечественной традиции, насчитывающей десятилетия своего развития, доминировал всесторонне эрудирован-

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

Те же истоки имеют проблемы поддержания этических стандартов в педагогической среде. За длительный период существования журналистского образования в стране сложилось многочисленное сообщество преподавателей. Причем если исторически недавно (30 лет назад) количество профессоров исчислялось единицами, то сейчас речь должна идти о многих десятках. Сообщество активно пополняется, в частности, людьми, не имеющими журналистского образования и опыта работы в СМИ, что не всегда положительно сказывается на его профессионально-ценностной консолидации.

Здесь есть повод еще раз сказать о недостаточно полном и активном развитии педагогики журналистики. Сошлемся еще раз на Г. В. Лазутину: «...ни в аспирантские годы, ни в годы научно-педагогической деятельности на факультете журналистики Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова профессиональная этика преподавателя вуза как специальный предмет изучения мною, как и другими коллегами, не осваивалась» (Лазутина 2014, с. 53–54). Должно быть понятно, что невозможно оценивать и развивать кадровые ресурсы журналистского образования без целенаправленного обсуждения вопросов об общей академической (не корпоративной) культуре: общих ценностях, этике и этикете в среде преподавателей.

## ГЛАВА 5

# Организационно-методический фактор журналистского образования

На любом производстве организационные меры в некотором смысле венчают все предшествующие усилия. Не является исключением и высшая школа. Реализация концепций и выполнение нормативных требований, раскрытие педагогических талантов и поиск «своих» абитуриентов — ни одна из этих задач не будет решена, если не обеспечено эффективное управление учебным заведением, не созданы должные материальные и технические условия, не сложилась система контроля за выполнением поручений и т. п. Досадные мелочи оказываются «сильнее» возвышенных педагогических устремлений. Можно сколь угодно тщательно и ответственно настраиваться на лекцию, но если диспетчер выделил вам тесную и гулкую аудиторию, то учебно-воспитательный результат окажется ничтожно малым. В давние годы один почтенный профессор с гордостью рассказывал о своей предусмотрительности: он носил в кармане пиджака кусочек мела, без которого не мог выступать перед студентами, но который вечно нельзя было сыскать по всему факультету. Правда, оказалось, что на древних классных досках не удастся написать ни слова...

Подобные истории могли бы показаться забавными, если бы они были выдумкой. Организационное и материально-техническое обеспечение должно быть отлажено до такой степени, чтобы предоставлять преподавателю и аудитории максимально комфортные условия для работы. В те годы, когда наш профессор изобретал «технологию» добывания мела, автор этих строк про-

ходил стажировку в обучающем центре в голландском городе Маастрихте. Там в распоряжении лектора находились все мыслимые технические средства, чтобы донести информацию до слушателей: схемы и текстовые комментарии к ним проецировались на экран, дублировались в раздаточных материалах, разъяснялись в устной форме, да еще и получали визуальные дополнения, когда преподаватель размашистыми штрихами записывал и иллюстрировал свои слова на гигантских листах превосходного ватмана. Поначалу такое многократное повторение показалось пустой расточительностью. Но, во-первых, оно было рассчитано на конкретную учебную группу: занятия проходили на английском языке, которым не все слушатели владели свободно. Во-вторых, по прошествии времени выяснилось, что материал отложился в памяти прочно и надолго, а розданные картинки не потеряли ценности.

Меньше всего хотелось бы проводить банальное сравнение «у нас» и «у них», тем более что за последние годы техническая оснащенность российских вузов резко улучшилась. Действующие правила составления рабочих программ учебных дисциплин предусматривают ряд пунктов, относящихся к материально-техническому обеспечению занятий: характеристики аудиторий, аудиторного оборудования, программного обеспечения, требуемых расходных материалов и др. Это своего рода заказ администрации на высокий уровень оснащенности производственного процесса. Речь идет о том, что в организации учебной жизни не бывает пустяков, которые не сказываются на его эффективности. Но, конечно, организационно-управленческая деятельность выражается главным образом не в мелочах, а в решении базовых вопросов. Одним из центральных среди них и непосредственно связанных с методикой преподавания является планирование работы.

## Виды и объемы педагогических поручений

Мы отчасти касались темы планирования в предыдущих главах, когда рассматривали нормативный и кадровый факторы преподавания. Еще раз обратимся к ней в связи с объемом и ха-

рактором педагогических поручений, которые выполняет та или иная категория сотрудников. В этом свете особенно отчетливо будет видно, что хорошо отлаженный учебный процесс означает *процесс планомерный*. Постороннему наблюдателю, в том числе студенту, трудно представить себе, какие принципы и механизмы используются при распределении поручений и почему на конкретной кафедре нагрузка строится именно таким, а не иным образом. Еще труднее вообразить себя на месте заведующего кафедрой, решающего задачу распределения поручений как сложнейшую головоломку.

В основе индивидуального планирования лежит несколько параметров. В качестве объективной данности выступает объем работы кафедры: он задается расчетами, сделанными в соответствии с учебным планом и контингентом учащихся. «Раздача» объема по исполнителям выполняется в зависимости от должностного состава преподавателей. Здесь надо уточнить, кто понимается под преподавателями. В практическом смысле к ним относятся все лица, которым поручено вести те или иные занятия, включая и технических работников, и специалистов, привлеченных из других организаций на условиях сдельной оплаты (так называемых почасовиков). Однако с нормативной точки зрения существует строгое должностное разделение. Мы рассматривали его в предыдущей главе, когда касались статуса и квалификационных характеристик преподавателя вуза.

Каждой из профессорско-преподавательских позиций соответствуют поручения определенного характера и объема. Обратим внимание: речь идет именно о педагогических поручениях, то есть обязательных служебных заданиях, за выполнение которых предстоит отчитываться в конце учебного года. Вся разнообразная педагогическая работа делится на аудиторские и внеаудиторские часы. К первым относятся лекции, семинарские, лабораторные и иные групповые занятия, консультации, экзамены и зачеты; ко вторым — проверка контрольных работ, руководство научно-исследовательской деятельностью студентов, магистрантов и аспирантов, руководство самостоятельной работой обучающихся и др. В часах измеряется также руководство кафедрами и



образовательными программами, членство в советах по защите диссертаций и ученых советах вузов и иная организационно-педагогическая нагрузка.

Количество часов не показывает реальной трудоемкости того или иного поручения, в действительности при равенстве количества часов форма и мера нагруженности преподавателя в каждом случае будут различаться. Так, за руководство аспирантом доктору наук начисляется 50 часов; при том что эта работа требует высокой исследовательской компетентности и особых интеллектуальных усилий, она все же не предполагает такого регулярного физического напряжения, как выход к «живым» студентам в течение 25 лекционных «пар». Теоретически вполне допустима ситуация, когда необходимый объем нагрузки выполняется в основном на дому, за счет курсовых, дипломных, магистерских работ и т. п. Чтобы избежать такого разделения преподавателей на «очников» и «заочников», вводятся, с одной стороны, обязательные минимумы аудиторной нагрузки (в общем случае не менее 150 часов для профессора и 300 часов для ассистента), с другой стороны — лимиты на руководство аспирантами (например, не более 5 аспирантов). Практика заставляет ограничивать и количество дипломников (например, не более 4). Активно работающий исследователь, да еще и популярный среди обучающихся как личность, полностью выбирает эти квоты, но тогда возрастает и его общая нагрузка.

В структуру обязанностей преподавателя, кроме собственно учебных дел, входят и другие компоненты: учебно-методический (подготовка и учебно-методическое обеспечение дисциплин) и научно-исследовательский. При планировании ежегодной нагрузки данные обстоятельства учитываются в нескольких формах. Во-первых, преподаватель должен разрабатывать и представлять на кафедру методическую документацию, призванную обеспечивать те занятия, которые ему предстоит вести. Во-вторых, ему может быть специально поручено подготовить пособия, методические рекомендации и указания, программы и другие материалы подобного рода. В-третьих, в начале календарного года утверждаются индивидуальные планы научно-исследо-

вательской работы (НИР), а в конце — отчеты об их выполнении. Объем и содержание научной продукции заметно различаются в зависимости от должностного статуса сотрудника, потребностей коллектива и собственных устремлений ученого — начиная с небольшой статейной публикации до монографии или докторской диссертации. При отсутствии у сотрудника значимых результатов по НИР заведующий кафедрой имеет право существенно увеличивать количество часов его учебной нагрузки. Правда, к сожалению, бесплодные в исследовательском плане люди приносят меньше всего пользы и в аудитории.

В некоторых университетах персональные задания преподавателю включаются особой строкой в трудовой контракт. К примеру, ему поручается в течение года подготовить учебное пособие или несколько статей в рецензируемых периодических изданиях. В других вузах разработаны нормативные документы, регламентирующие планирование нагрузки по всем направлениям деятельности: учебному, учебно-методическому, организационно-методическому, воспитательному и научному. Для каждого направления предложены детализированные перечни видов работы, показателей выполнения и «стоимости» в часах. Соответственно, в годовой нагрузке, наряду с чтением лекций и проверкой контрольных, могут появиться такие записи: подготовка к семинарскому занятию — 3 часа (6 занятий по 0,5 часа), публикация статьи в издании из списка ВАК — 30 часов, посещение студентами выставки по тематике учебной дисциплины — 3 часа и т. п.

Чтобы придать распределению педагогических поручений планомерность и сравнимость, вузы вводят примерные нормативы нагрузки по категориям профессорско-преподавательского состава. Примерные они постольку, поскольку допускают изменения под влиянием конкретной кадровой ситуации, как правило, в сторону увеличения, но не уменьшения. Фактически речь идет о минимуме, а даже не об оптимуме, тем более максимуме. Вместе с тем нормативы определяются не произвольно: в них отражаются и положения трудового законодательства, и позиция профессиональных союзов, озабоченных соблюдением прав и охраной здоровья своих членов, и реальные возможности дан-

ного вуза, и, конечно, должностные требования к тем или иным специалистам. С учетом этих обстоятельств нормативы будут дифференцироваться как при сопоставлении разных учебных заведений, так и внутри них. МГУ им. М. В. Ломоносова и СПбГУ имеют особый статус, им разрешено принимать за основу расчетов уменьшенное соотношение «преподаватель / студент» (на штатного преподавателя приходится меньше обучающихся, чем в других вузах). Соответственно, снижаются и нормативы нагрузки. Поэтому приводимые далее цифры не надо воспринимать как эталон, скорее, они интересны в качестве иллюстрации. По этой же причине мы даем не полную градацию, а лишь обобщенную ее версию.

Общая нагрузка за год составляет около 1500 часов, в составе которых максимальная аудиторная нагрузка преподавателя — 900 часов. Минимальная (подчеркиваем) учебная и аудиторная нагрузка по должностям может выглядеть так (табл. 4).

Таблица 4

## Минимальные нормативы педагогической нагрузки

Должность	Педагогическая нагрузка, час		
	общая	аудиторная	лекционная
Профессор, заведующий кафедрой	400	150	60
Профессор	450	150	60
Доцент, заведующий кафедрой	500	200	60
Доцент, старший преподаватель со степенью	550	200	60
Старший преподаватель без степени	—	600	0
Ассистент без степени	—	650	0

Казалось бы, из сравнения цифр следует, что наиболее квалифицированные кадры — профессора и доценты — меньше всего заняты в учебном процессе. В действительности на них ложится самая трудоемкая, с точки зрения подготовки, часть общей работы — лекции. Написать и затем регулярно обновлять конспект вещания даже на два часа — значит свободно владеть большим

массивом теоретических знаний по изучаемой теме, подобрать иллюстративный материал, выстроить ясную и увлекательную фабулу монолога и пр. Вспомним, что у политических деятелей есть специальные помощники — спичрайтеры, которые тщательно продумывают и пишут тексты публичных выступлений. А теперь представим себе, как долго приходится говорить университетскому оратору: минимальная лекционная нагрузка профессора и доцента составляет не менее 60 часов в год, на деле она может достигать 200 часов и более. К тому же, в отличие от политика, в вузе приходится выступать не ради «общего впечатления» от речи, а под запись. Перед экзаменом конспекты служат студентам одним из основных источников учебной информации, если не единственным.

Преподаватели других категорий по должности не несут лекторских обязанностей, но обычно им тоже поручаются лекционные курсы. Это делается из нескольких соображений. Во-первых, объем работы бывает слишком большим, чтобы с ним справились одни профессора и доценты. Во-вторых, на кафедре полезно иметь лекторов-дублеров, способных при необходимости подменить друг друга. В-третьих, с точки зрения профессионального роста, ассистентам нужно иметь возможность выходить в аудиторию с собственными трактовками дисциплины, набирать опыт, нести ответственность за полный цикл подготовки студентов по своему предмету.

Методика чтения лекций, как и ведения других теоретических занятий, на факультетах журналистики не имеет ярко выраженной специфики. Поэтому мы не станем подробно ее комментировать. Но на практических занятиях следует остановиться особо. Здесь предмет изучения предопределяет существенное своеобразие учебной деятельности.

Будет правильно, если деканат сумеет добиться сокращения состава группы от обычных для академической группы 15–20 человек до 7–10, как полагается при лабораторных занятиях. Это относится прежде всего к дисциплинам, прямо нацеленным на овладение мастерством редакционного труда: «Основы журналистской деятельности», «Теория и практика СМИ» и т. п.

Обучение мастерству предполагает максимальное сближение наставника и студента, создание условий для индивидуального общения между ними. Не случайно в названиях некоторых дисциплин выносятся слово «творчество».

Далее, идеология преподавания рассчитана на комплексное освоение мастерства. Оно включает в себя навыки авторской работы — от формирования замысла произведения к поиску источников информации и к созданию самого материала. Значит, в программе занятий предусматриваются все этапы подготовки публикации, и каждый должен найти точное эмпирико-методическое отражение в форме специальных домашних заданий, аудиторных упражнений, направленных обсуждений в группе. Задача преподавателя, таким образом, усложняется по сравнению с установкой на обсуждение готовых студенческих текстов.

Комплексность предполагает и умения другого рода. Хорошо подготовленный выпускник обладает обостренным профессиональным зрением, он способен оценить удачные и слабые решения в работе других журналистов, чтобы либо перенять их находки, либо избежать чужих ошибок в своей практике. Поэтому в ходе групповых занятий далеко не вторичную роль играют опыты рецензирования произведений. Объектами критики становятся как учебные тексты самих студентов, так и публикации СМИ. В этом отношении полезно начинать цикл занятий с задания, которое формулируется как «хорошая и плохая новость»: студентам поручается найти и отрецензировать по заданным параметрам два информационных материала в текущей прессе, один из которых, на их взгляд, выполнен грамотно, другой — неудачно. Бывает интересно наблюдать, как совсем еще неопытные критики избавляются от комплекса преклонения перед изданиями-авторитетами, когда в публикациях обнаруживаются явная смысловая несообразность, пренебрежение жанровыми требованиями, неуважение к читателю и т. п.

Если строить занятия с учетом многопрофильного понимания мастерства, то удастся, кроме прочего, избежать монотонности в их организации. Это, несомненно, повышает интерес студентов к аудиторной работе. На противоположном полюсе находится по-

вторяющееся из раза в раз «зачитывание» статей и заметок. Полезно, кстати говоря, обеспечить группу копиями обсуждаемых текстов, чтобы не тратить силы на их оглашение, во всех смыслах нерациональное.

Стимулом к активности студентов служит и ясно видимая ими связь своей аудиторной работы с редакционной практикой. Формы этой связи варьируют в широком диапазоне в зависимости от меры профессиональной зрелости учащихся, тематики занятий и других факторов. В поиске таких форм всегда есть элемент методического риска. С одной стороны, бесконечное сочинение этюдов, имитирующих реальные производственные задания и предназначенных для корзины, создает у студентов ощущение облегченной игры в журналистику, точнее в формотворчество, размывает у них чувство ответственности за содержание и эффекты произведений. С другой стороны, опасно подменять учебные занятия производственной практикой, к которой студенты еще не подготовлены. На разных этапах истории факультетов журналистики находились поборники практического обучения, предлагавшие с первых университетских дней направлять учащихся в редакции и там давать им «настоящую» школу. Закономерно, что такая скоропалительность быстро оборачивалась неудовлетворенностью как студентов, так и принимающих редакций. По всей видимости, полезнее будет тщательно прорисовывать не прямую линию сочетания аудиторного тренинга с выполнением производственных заданий. Не подлежит сомнению, что семестр должен оканчиваться представлением зачетных публикаций, но до них, как до вершины обучения, студент добирается с помощью университетского наставника.

Конкретные приемы организации практических занятий многообразны, нередко они составляют профессиональный секрет отдельного преподавателя и уж во всяком случае не поддаются унификации. Творческий характер журналистского дела требует столь же творческого подхода к его преподаванию.

Характеристика педагогических обязанностей была бы неполной, если бы мы не вспомнили об еще одном виде работы — внеучебном взаимодействии со студентами. С формальных позиций

оно лишь малыми фрагментами находит отражение в педагогических поручениях. Фактически же оно занимает важнейшее место в профессиональном и личностном становлении молодых людей, равно как и в жизни их наставников. Будет уместно заметить, что нормативные документы предъявляют строгие требования к воспитательно-гуманитарному содержанию образования. Например, в тексте ФГОС магистратуры по журналистике говорится, что при разработке образовательной программы «должны быть определены возможности вуза в развитии общекультурных компетенций выпускников (компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера). Вуз обязан сформировать социокультурную среду, создать условия, необходимые для социализации личности, ее всестороннего развития». Задачи такого рода невозможно решать на одних лишь лекциях и экзаменах, нужно искать другие, неакадемические формы общения.

Впрочем, даже если бы стандарты не несли в себе таких строгих указаний, университетская жизнь не могла бы обходиться без совместных походов в музеи и театры, интеллектуальных турниров, фестивалей и конкурсов самодеятельности и пр. Это противоречило бы духу студенчества и идее товарищества, которая глубоко укоренена в университетских традициях. Поэтому правильной стратегией будет планирование и всемерное поощрение деятельности такого порядка. Для примера сошлемся на «Положение о методике оценки качества работы преподавателей Института „Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций“ СПбГУ». Этот документ призван быть инструментом для ежегодной оценки вклада в общее дело каждого педагога, сотрудники с самыми высокими рейтингами получают заметное материальное стимулирование. Методика носит комплексный характер, то есть включает в себя разделы учебной, методической и научной работы, а наравне с ними — и внеучебной деятельности. В частности, поощрения заслуживают курирование кружков и клубов, организация внеучебных мероприятий (профессионально-творческих, культурных, спортивных и др.) для студентов и вместе с ними, проведение экскур-

сий вне рамок занятий, подготовка материалов для конкурсов и олимпиад и т. п. Надо заметить, что некоторые педагоги находят применение своих личных способностей и склонностей именно во внеучебном взаимодействии с университетской молодежью, и это только добавляет ярких красок к их производственным будням.

### УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДОКУМЕНТАЦИЯ

В вузах действуют внутренние документы, которыми регламентируются, например, порядок аттестации студентов, выполнение курсовых работ, организация и защита производственной практики и другие формы учебной деятельности. В них изложены общие для всех специальностей требования, что позволяет ректорату добиваться соблюдения единых государственных стандартов организации учебного процесса. Кроме того, как и во всяком учреждении, в университетах вводятся правила внутреннего распорядка. Они, в соответствии с законодательством о труде и другими нормативными правовыми актами, определяют:

- порядок приема и увольнения работников;
- обязанности администрации, работников и обучающихся;
- порядок использования рабочего времени;
- формы поощрения за успехи в работе и учебе;
- ответственность за нарушение трудовой и учебной дисциплины;
- учебный распорядок и т. п.

Поскольку правила распространяются на все структурные подразделения, нет необходимости специально сосредотачиваться на них в пособии, рассчитанном на будущих преподавателей журналистики. Остановимся на том, как обеспечивается доступ обучающихся к документам и материалам, необходимым им для активной образовательной деятельности. Здесь есть явные примеры внедрения современных технологий в учебный процесс. ФГОС бакалавриата по журналистике требует:



«Каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам... и к электронной информационно-образовательной среде организации. <...>

Электронная информационно-образовательная среда организации должна обеспечивать:

- доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин... практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах;
- фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы;
- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе... посредством сети Интернет».

Факультеты журналистики имеют такую же степень автономии, как другие факультеты университета. Техничко-технологические условия и методические стандарты едины для всех направлений подготовки. Но в то же время у каждого подразделения есть черты своеобразия, они определяются предметом его деятельности. Значит, в интересах дела имеет смысл разрабатывать свои, факультетские регламентные документы. Они не могут противоречить ни федеральным, ни локальным (университетским) нормативным актам, и у студента есть право обжаловать противозаконные решения администрации вуза и факультета. Но конкретизировать общие правила применительно к своему предмету и условиям деятельности можно и должно.

Особенно явно оригинальность предмета изучения проявляется в *практической подготовке* студентов-журналистов. Она ведется главным образом в двух формах — как текущая, внутри-семестровая подготовка и как практика, учебная и производ-

ственная. И то и другое заметно отличается от практического обучения историков, филологов, юристов по содержанию, форме и результатам. Необходимо детально разъяснять студентам порядок работы и отчетности. С этой целью на факультетах журналистики составляются специальные документы.

Например, в «Положении о практике» оговариваются сроки, желательные базы работы (редакции СМИ), задания, производственные роли, в которых выступают студенты. В зависимости от характера и этапа практики устанавливаются допустимые границы компромисса — отклонения от ее производственного назначения. В пределах семестра она тесно связана с аудиторными занятиями по специальности и преследует главным образом учебно-тренировочные цели. Следовательно, полностью или частично она может проходить на собственной базе факультета: в учебной телестудии, фотолаборатории и т. п.

Во многих университетах идут по пути создания творческих мастерских (студий, лабораторий), которыми руководит либо штатный преподаватель, обладающий большим редакционным опытом, либо журналист-почасовик. В таком случае принципиально важно, чтобы студенческая продукция использовалась в реальном производстве: например, учебная телестудия по договоренности с «настоящей» телевизионной компанией готовит для нее регулярные выпуски отдельной тематической программы. По наблюдениям, такие программы чаще всего посвящаются студенческой или, шире, молодежной жизни. Студенты выступают в качестве режиссеров, корреспондентов, ведущих, то есть действуют самостоятельно, хотя и под присмотром наставника. Такое распределение ролей находит отражение в специальном документе.

Производственная практика подчиняется иному регламенту. Хотя стандарт разрешает ее проведение в структурных подразделениях университета, думается, что наибольший эффект дает работа в реальных СМИ. Ее смысл заключается в том, чтобы студент оказался в положении рядового сотрудника редакции, лишённого опекуна в лице университетского преподавателя. От его умения встроиться в производственный процесс зависит успешное вы-

полнение заданий. Здесь возникает непростой вопрос о нормировании результатов его работы. Со стороны университета есть заинтересованность в том, чтобы практикант показал умения, соответствующие пройденным разделам обучения. Редакция же стремится использовать молодого сотрудника в своих производственных интересах, и она вовсе не горит желанием помочь ему выполнить именно тот реестр заданий, который предначертан в программе практики. Поэтому, в частности, в сложное положение ставят своих студентов те кафедры, которые формулируют задания по устаревшему жанровому принципу. Вспоминается не один случай, когда студенты старших курсов приносили на защиту десятки информационных публикаций: такой интенсивности труда и в такой форме требовали от них базовые издания.

По всей видимости, в «Положении о практике» лучше отражать гибкое понимание результатов, учитывающее и содержание учебной программы, и непредсказуемые потребности базовых редакций. Столь же реалистично следует подходить и к привычному по прежним временам условию: редакция назначает практикантам руководителей. Оно имело под собой основания, когда СМИ действовали как государственные организации и в их бюджетах, согласно тогдашним нормам, находились средства на оплату этого труда. По меньшей мере руководителей назначали в административном порядке. Сегодня, после всеобщего перехода СМИ на коммерческие рельсы, рассчитывать на подобные услуги было бы наивно.

Существует порядок, согласно которому направлять обучающихся на практику можно только в те организации, с которыми университет заключил соответствующий договор. Логика данного порядка понятна, она, помимо прочих факторов, продиктована интересами безопасности и охраны здоровья практикантов. Вероятно, она оптимально подходит сфере материального производства: предприятиям промышленности, сельского хозяйства и т. д. Однако в случае с журналистикой заключение договоров, нагружающих базовые редакции набором обязанностей, добавляет сложностей в отношения партнеров. В то же время не исчерпан потенциал долговременных договоров

о творческом сотрудничестве учебных организаций и журналистских коллективов. Подобные соглашения и прежде, и теперь строятся на началах взаимной выгоды: редакция получает гарантию постоянного притока молодых авторских сил, а университет — стабильную базу практики, где журналисты привыкают общаться со студентами не как с бесплатной рабочей силой, а как с начинающими коллегами, которых надо обучить фирменному стилю деятельности. Одним из возможных примеров служит опыт факультета журналистики Белгородского государственного университета. Он имеет договоры о творческом сотрудничестве с крупнейшими в регионе организациями-работодателями: ГТРК «Белгород», издательским домом «Мир Белогорья», холдингом «Белгород-Медиа». Студенты участвуют в подготовке молодежных изданий, выпускают информационную программу «Молодежное время» на городском телеканале. Исключительно тесные отношения со СМИ сложились у Алтайского государственного университета. Здесь на базе ИД «Алтапресс» создана учебно-производственная кафедра «Современные медиатехнологии», которой в должности профессора заведует генеральный директор издательского дома Ю. П. Пургин.

Еще одна сторона практической подготовки студентов-журналистов, нуждающаяся во внутренней регламентации, связана с использованием лабораторной базы. В типичный набор входят учебная газета, учебная телестудия, фотолаборатория, компьютерный класс. Мы рассмотрим организацию их деятельности на материале газеты, условившись, что принципиальные подходы ко всем лабораториям должны быть едиными.

Выпуск учебной газеты представляет собой интенсивный учебно-профессиональный практикум в реальном рабочем режиме, соответствующем технологическому циклу и графику СМИ (то же — для выпуска радио- и телепередачи). Вообще говоря, решить эту задачу можно тремя путями: факультет либо создает свою учебную газету, либо использует стороннюю базу, либо комбинирует оба варианта, исходя из возможностей и замысла конкретной группы студентов. Таким образом, учебная газета понимается не как подразделение факультета, а как фор-

ма и этап практической подготовки учащихся. Этот тезис должен быть зафиксирован в «Положении об учебной газете».

Второй вопрос, нередко вызывающий полемику в педагогических коллективах, связан с целевым назначением работы, которую выполняют студенты. Так, время от времени рождается предложение сделать учебную газету корпоративным изданием, регулярно освещающим жизнь факультета (случается, ректораты предлагают в качестве объекта освещения университет в целом). Не исключая, в принципе, тематической ориентации на внутренние проблемы, мы предлагаем все же иначе понимать целевое назначение газеты. Оно непосредственно связано с учебными задачами. Главное, чтобы студенты попробовали трудиться в реальном рабочем режиме, то есть «примерили» на себя редакционные функции во всей их комплексности. К ним относятся разработка модели издания, выбор тем и героев выступлений, организация взаимодействия внутри производственного коллектива и т. д. Допустимы и смелые эксперименты, и, наоборот, воспроизведение успешной формулы из числа уже апробированных на газетном рынке, и, конечно, погрешности, простительные с учетом малоопытности сотрудников. Положение факультетской многотиражки, тем более располагающей постоянным штатом и редколлекгией, не дает для этого достаточной свободы. Оно, скорее, подходит для организации производственной практики, хотя и с крайне скудными творческими возможностями. То же касается регулярного выпуска издания для распространения за пределами университета. Это направление реформирования учебной газеты предлагалось в разные годы и в разных университетах, но нигде, насколько нам известно, не привело к долговременному успеху.

Впрочем, каждый факультет выбирает свой путь решения задачи. Важно, чтобы в соответствующем документе гармонично сочетались две разнонаправленные характеристики данного этапа подготовки: газета учебная, но воссоздающая реальный производственный цикл жизни издания. Исходя из выбранной модели занятий, четко описывается распределение ролей: какие

функции возложены на студенческую группу, ее руководителя-преподавателя, редактора и т. д. При отсутствии такого строгого регламента появляются непродуктивные импровизации. Много раз приходилось наблюдать, как фантазии предоставленных собственному разумению юных газетчиков хватало лишь на то, чтобы посвятить номер презентации своей группы или курса: крупный коллективный портрет на первой полосе, мир увлечений до поступления в университет, первые впечатления от учебы, литературно-поэтическое творчество...

Еще одним ответственным документом, при составлении которого факультет может и должен проявлять самостоятельность, служит «Положение о работе Государственной аттестационной комиссии» (возможны и другие названия, например «Положение о порядке государственной аттестации выпускников»). Рамки инициативы здесь определяются стандартными требованиями к объему знаний и умений специалистов, а также набором испытаний (выпускная квалификационная работа плюс итоговый междисциплинарный экзамен). Однако в выборе процедуры аттестации, формы представления работ и содержания испытаний допускается значительная степень свободы. В частности, ФГОС бакалавриата включает в блок «Государственная итоговая аттестация» защиту выпускной квалификационной работы как обязательную процедуру, но оставляет на усмотрение университета проведение государственного экзамена. Форма экзамена — устно или письменно — также не оговаривается.

Именно подробности, без тщательного предварительного учета которых нельзя наладить процесс аттестации, предусматривает университет в своем «Положении...». Относительно выпускной квалификационной работы (ВКР) оно включает в себя график ее представления, перечень сопроводительных документов, оформление титульных листов, функции рецензентов, регламент выступлений всех участников защиты, порядок и критерии оценивания и пр. Отнюдь не второстепенную роль играет и внешний вид сочинений. Приведем фрагменты лишь одного регламента из целого комплекса, разработанного в СПбГУ.

### **Методические рекомендации**

по подготовке и защите ВКР по направлениям «Журналистика»,  
специальности «Журналистика»

#### *3. Порядок подготовки и защиты ВКР*

<...> 3.6. В ходе защиты каждому студенту предоставляется слово для изложения основного содержания работы и выводов. Регламент выступления — не более 10 минут.

Наличие электронной презентации ВКР является желательным.

После выступления студент отвечает на вопросы членов экзаменационной комиссии и иных лиц, присутствующих на защите ВКР.

3.7. Научный руководитель зачитывает свой письменный отзыв на ВКР, а рецензент — письменную рецензию.

Студенту предоставляется время для ответа на замечания и вопросы рецензента.

3.8. Наличие в ВКР студента элементов плагиата... является основанием выставления оценки «неудовлетворительно».

3.9. Время защиты ВКР определяется председателем экзаменационной комиссии, но не более 30 минут для защиты ВКР бакалавра и не более 45 минут для защиты ВКР специалиста или магистерской диссертации.

3.10. После заслушивания выступлений авторов ВКР и на основе их ответов, а также отзывов научных руководителей и рецензий государственная аттестационная комиссия по защите ВКР на закрытом заседании принимает решение об оценивании ВКР студентов.

Присутствие на закрытом заседании кого-либо из научных руководителей или рецензентов не допускается (за исключением научных руководителей и / или рецензентов, являющихся членами ГАК).

Решение об оценивании ВКР студентов принимается экзаменационной комиссией на закрытом заседании путем тайного голосования простым большинством голосов членов ГАК, участвующих в заседании.

Система оценивания ВКР: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

После голосования возможно обсуждение итогов проведенных защит ВКР. Решением ГАК могут быть отмечены ВКР, представляющие особую теоретическую или практическую значимость. Решением ГАК ВКР может быть рекомендована к опубликованию, в том числе на сайте института.

Решение экзаменационной комиссии оформляется в виде протокола заседания ГАК.

3.11. Результаты защиты ВКР объявляются председателем экзаменационной комиссии или председательствующим на заседании в день защиты ВКР.

3.12. Решение ГАК является окончательным.

3.13. После защиты ВКР хранится на выпускающей кафедре в течение 5 лет.

Не менее продуманного описания требует и процедура приема экзамена. Какому количеству преподавателей и в какой последовательности отвечает студент? Какими подсобными материалами ему разрешено пользоваться в ходе подготовки к ответу? Как выводится итоговая оценка, если в билете несколько вопросов? К кому и в какой форме студент апеллирует с просьбой пересмотреть оценку? Таких практических, организационных моментов в работе комиссии набирается великое множество. Будет лучше, если они получат однозначное описание и «Положение...» будет заранее доведено до сведения студентов.

Существует еще немало производственных операций, которые нуждаются в регламентирующих документах. Их характеристика отняла бы у нас слишком большое текстовое пространство. Мы остановились на самых, на наш взгляд, показательных и специфических для факультетов журналистики актах. Далее хотелось бы сосредоточить внимание на таком элементе организации образования, как **учебная и методическая литература**.

Ее наличие служит неперенным условием университетской подготовки журналистов, как, впрочем, и других специалистов. Не случайно в рабочих программах учебных дисциплин присутствует раздел литературы по курсу, причем в состав основной литературы включаются только издания, вышедшие в свет в течение последних десяти лет. Однако не все необходимые обучающемуся книги существуют в природе или могут быть созданы в короткое время — речь идет, прежде всего, о стабильных учебниках. Знаком высшего качества учебника считается присвоение ему грифа Минобрнауки РФ и всероссийского УМО. Этот гриф



свидетельствует о том, что издание признается в полной мере соответствующим федеральным стандартам образования и допускается для использования в вузах страны. Подготовить учебные пособия несколько проще, но только в тех вузах, где сложился сильный штат специалистов. Относительно маленькие центры образования вынуждены пользоваться продукцией других университетов, а значит, идти по чужим стопам. Дополнительные сложности у них возникают в связи с недостатком средств на приобретение таких изданий в достаточном количестве.

В силу экономической, издательской и отчасти политической конъюнктуры многие отделения и кафедры журналистики активнее всего используют переводную литературу, которая бесплатно распространяется по территории России в благотворительном порядке (Ламбет 1998; Рэндалл 1999; Сиберт, Шрамм, Питерсон 1998; Справочник для журналистов 1993; Уллмен 1998). Было бы совсем не по-университетски ратовать за ограничение доступа российских студентов к литературе зарубежного происхождения. Наоборот, максимально широкое знакомство с мировым опытом прессы и его концептуальным оснащением служит залогом формирования подлинно зрелого профессионального сознания. Вместе с тем преобладание заимствованных изданий как основных источников знания грозит серьезными качественными потерями в образовании. Для специалистов не составляет секрета, что концепции и методика труда прессы в других странах далеко не полностью соответствуют традициям и ментальности российского общества. Лауреат премии Союза журналистов России А. Лебедева выступает от лица многих своих товарищей по цеху, когда пишет:

«...беспристрастной журналистике нас, провинциальных журналистов, учили, помню, на курсах в Москве. Преподаватель, всю жизнь проработавшая в английских газетах, пыталась вдолбить в наши головы, что в газете должен быть только один жанр — информация. А поэтому все материалы нужно строить по одной схеме: сначала лид, потом изложение факта, затем две разные точки зрения специалистов и экспертов в данном вопросе. <...> Я уехала с этих курсов в твердом

убеждении, что это не для нас и не для наших читателей. Российские журналисты приучили российских читателей... к другой прессе. К другим газетам и статьям, в которых авторская позиция есть. И эмоции тоже присутствуют — не обязательно в виде восклицаний...» (Лебедева 2007, с. 25).

Чтобы помочь студентам сориентироваться в потоке литературы, их надо снабдить собственно методическими материалами. Они предстают в форме рабочих планов занятий, методических указаний и разработок и др. Центральное место в этом ряду занимают *рабочие программы учебных дисциплин*. В них наиболее последовательно раскрываются, во-первых, понимание и структурное построение дисциплины, свойственные данному педагогическому коллективу, во-вторых, требования к студенту (знания, представления, умения, навыки, процедура аттестации), в-третьих, детальные методические указания и списки литературы. Способность разрабатывать программы служит показателем достаточно высокой квалификации преподавателя, а наличие оригинальных собственных программ — индикатором самостоятельности кафедры и факультета как образовательных единиц. В дополнение к программам разрабатываются документы, которые носят название *учебно-методических материалов* по дисциплине, а также аннотации специальных дисциплин. Они являются более лаконичными формами представления содержания и построения учебных курсов. Все методические разработки в обязательном порядке размещаются на сайте учебного заведения в свободном доступе. Это, в частности, означает, что они должны нести абсолютно точную информацию, чтобы не возникало недоразумений на этапе отчетности обучающихся.

С помощью компьютерных технологий можно делать пособия и методические материалы особенно наглядными и повышать активность студента в самостоятельной работе. Так, сборник упражнений становится гораздо живее, если он выполнен в виде компьютерной программы, снабжен иллюстрациями, гиперссылками, поисковыми системами, а также предполагает интерактивный режим работы. К тому же он допускает частое,

по мере необходимости, обновление и обходится дешевле тиражирования на бумажном носителе. Надо сказать, что журналистские дисциплины поставляют необычайно выигрышный материал для таких «книжек с картинками». Они часто бывают рассчитаны на обращение к текстам публикаций в СМИ, которые отличаются наглядностью и красочностью и удобны для воспроизведения. При изучении поведенческих аспектов профессии также нетрудно бывает подобрать «живые» сценки, построить схемы общения, особенно если тема касается телевидения. Историки располагают неисчерпаемой коллекцией портретов видных публицистов, газетных и журнальных полос, скопированных из раритетных изданий, и т. п. Иллюстрировать полезно и традиционные, бумажные пособия. «Слепые» книжные страницы проигрывают на фоне современных технологий и эстетических тенденций в оформлении прессы.

Отдельно нужно сказать о слайд-презентациях, которые прочно вошли в практику преподавания и обучения. Несомненно, они заметно добавляют изложению материала визуальной выразительности и доходчивости. Но это происходит только в тех случаях, когда точно определены назначение и характер слайдов. По всей видимости, они хороши для представления иллюстраций, схем и графиков, не поддающихся устному описанию, ключевых тезисов и кратких выводов и пр. Однако смысл использования проекционной техники почти утрачивается, если на экран выводятся огромные массивы текстов, да еще и перенасыщенных усложненной лексикой и тяжеловесными оборотами. Такие «настенные книги» не схватываются зрением и не запоминаются. Их авторам не приходится удивляться тому, что студенты поспешно щелкают фотокамерами, копируя изображение, и перестают следить за рассуждениями лектора.

В связи с программами и иными методическими материалами встает трудный вопрос профессионально-этического и отчасти юридического свойства. Документы такого рода не могут считаться индивидуальной собственностью конкретного преподавателя, поскольку они создаются во взаимодействии с коллегами по кафедре и факультету, оплачиваются из бюджета университе-

та как часть служебной нагрузки работника и в совокупности составляют интеллектуальный капитал образовательного учреждения. Между тем в практике приходится сталкиваться с просьбами посланцев других вузов передать им кафедральные программы, планы, сборники упражнений, в том числе еще не изданные, рабочие версии. Дополнительные сложности создает размещение методических материалов в открытом доступе на сайте университета. Как показывают наблюдения, именно методические страницы сайтов являются самыми посещаемыми.

Долг товарищества побуждает к удовлетворению запросов коллег. Однако в деловом смысле подобная благотворительность вряд ли оправдана. Кроме указанных выше обстоятельств, приходится принимать в расчет еще и конкуренцию на рынке образования, а также возможность продавать интеллектуальную продукцию по ее реальной цене. Не случайно в Уставе СПбГУ (как и многих других образовательных организаций) записано, что работники обязаны использовать разработанные в Санкт-Петербургском университете методики преподавания, не обнародованные для всеобщего сведения, только при осуществлении учебной деятельности в своем университете. Надо сказать, что рыночная действительность постепенно делает свое дело, и теперь вместо былого «дайте» все чаще звучит «продайте». Будем надеяться, что эти новые веяния не скажутся отрицательно на дружеских отношениях, которые традиционно существовали в российском сообществе преподавателей журналистики.

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Аверинцев С. С.* Единство общечеловеческого культурного предания как тема поэзии и мысли Вяч. Иванова // Вячеслав Иванов — Петербург — мировая культура / Редколл.: В. Е. Багно (предс.) и др. Томск; М., 2003.

*Баканов Р. П.* Масс-медиа глазами газет: Практические рекомендации в помощь начинающему медийному критику. Казань, 2008.

*Бакулев Г. П.* Массовая коммуникация: Западные теории и концепции. М., 2010.

*Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В.* Моральный выбор журналиста. Тюмень, 2002.

*Баханов Е. А.* О профессиональной подготовке выпускников факультетов журналистики // Журналист. Социальные коммуникации. 2011. № 1.

*Белый А.* На рубеже двух столетий. Воспоминания. В 3 кн. М., 1989. Кн. 1.

*Бережной А. Ф.* На пути к организации журналистского образования в России // Факультет журналистики. Первые 50 лет / Ред.-сост. С. Г. Корконосенко. СПб., 1996.

*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.

*Бережной А. Ф.* Отделение-факультет журналистики Ленинградского государственного университета в 1945–1985 гг. СПб., 2003.

*Березина В. Г.* О моем учителе Ю. Г. Оксмане (по нашей неизданной переписке 1949–1970 гг.) // *Невский наблюдатель.* 1998. № 1.

*Блинов В. И., Виненко В. Г., Сергеев И. С.* Методика преподавания в высшей школе: Учеб.-практ. пос. М., 2014.

*Блохин И. Н.* Цели журналистского образования в условиях перманентного социального кризиса // Средства массовой информации в современном мире. Петербургские чтения. УМО: Северо-Запад: Бюллетень № 10 / Под ред. Л. Г. Фещенко. СПб., 2013.

*Брайер А.* О некоторых аспектах профессиональной культуры журналиста // *Журналистское образование в XXI веке* / Сост. Л. М. Макушин. Екатеринбург, 2000.

*Вартанова Е. Л., Ажгихина Н. И.* Диалоги о журналистике. М., 2011.

*Васильева Е. Г., Юдина Т. В.* Преподаватель глазами студента, студент глазами преподавателя (об итогах социологических исследований) // *Вестн. Волгоград. гос. ун-та. Сер. 6: Университетское образование.* 2007. Вып. 10.

*Вахонин В. А.* Учись, рабкор! М., 1971.

*Громкова М. Т.* Педагогика высшей школы: Учеб. пос. М., 2012.

*Демина И. Н.* Сравнительные характеристики публикационной активности ученых социально-гуманитарного профиля: проблемы и решения // *Вопросы теории и практики журналистики.* 2014. № 4 (8).

*Дэннис Э., Мэррилл Дж.* Беседы о массмедиа. М., 1997.

*Журналист: российско-американские социологические исследования* / Отв. ред. С. Г. Колесник. М., 1998.

*История русской журналистики XVIII–XIX веков: Учебник* / Под ред. Л. П. Громовой. 3-е изд., испр. и доп. СПб., 2013.

Как вырастить ПРОФИ? // *Живое слово.* 2008. 23 дек. URL: <http://zhivoeslovo.ru/content/view/319/65/>.

*Корконосенко С. Г.* Журналистское образование: потребность в педагогической концептуализации // *Международный журнал экспериментального образования.* 2013. № 1.

*Корконосенко С. Г.* Педагогика журналистики и ее ресурсы // *Журналистское образование в XXI веке* / Сост. Л. М. Макушин. Екатеринбург, 2000.

*Корконосенко С. Г.* Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование: Учеб. пос. СПб., 2004.

*Корконосенко С. Г.* Теория журналистики: моделирование и применение. М., 2010.

*Короченский А. П.* «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов н/Д., 2003.

*Куликова Н. А., Кувшинова О. В.* Журналисты о политической журналистике // Журналистика и социология'2001. Политология журналистики / Ред.-сост. С. Г. Корконосенко. СПб., 2002.

*Лазутина Г. В.* Профессионально-этические ориентиры поведения вузовского работника в структуре способа научно-образовательной деятельности // Основы творческой деятельности Г. В. Лазутиной / Сост. С. С. Распопова, Л. А. Каллиома. М., 2014.

*Ламбет Э. Б.* Приверженность журналистскому долгу. М., 1998.

*Лебедева А.* Премия за страсть, или Зачем я кусаю «мертвого волка» // Журналистика и медиарынок. 2007. № 1.

Лучший опыт — всем журналистским организациям: Матер. IV Всесоюз. семинара руководителей университетов рабселькоров. Донецк, 1974.

*Мансурова В. Д.* И храм, и мастерская. Особенности национального образования // Журналистское образование в XXI веке / Сост. Л. М. Макушин. Екатеринбург, 2000.

*Маркелов К. В.* Психология информационной деятельности // Массовые информационные процессы в современной России: Очерки / Отв. ред. А. В. Шевченко. М., 2002.

Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. М., 2013.

Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов / Под ред. А. Гриззла и К. Уилсон; науч. ред. Н. И. Гендина, С. Г. Корконосенко. Париж, 2012.

*Михайлов С. А.* Мировые тенденции и национальные особенности в современной буржуазной журналистике. СПб., 2002.

Многоуровневая система обучения журналистов в университетах России / Сост. А. И. Станько, Е. А. Корнилов. Ростов н/Д., 2000.

Новые технологии и развитие СМИ в России и Германии. Вып. 1 = Redaktionelle Bearbeitung / G. Woronenkowa, D. Ratzke. Frankfurt am Main, 1998.

- Олешко А. Ф. Журналистика как творчество. Екатеринбург, 2002.
- Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пос. / Под ред. М. В. Булановой-Топорковой. М., 2002.
- Прохоров А. В. Соотношение корпоративной и академической культур в современном университете // Вестн. Тамбов. гос. ун-та. 2010. Вып. 10.
- Распопова С. С. Достичь компетентности, чтобы формировать компетенции (два ракурса компетентностного подхода) // Современное журналистское образование: компетентностный подход / Под ред. Г. В. Лазутиной. М., 2011.
- Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1999. Т. II.
- Рэндалл Д. Универсальный журналист. 3-е изд., испр. и доп. Великий Новгород; СПб., 1999.
- Свитич Л. Г., Ширяева А. А. Журналистское образование: взгляд социолога. М., 1997.
- Сергейчик Е. М. Научное знание в системе образования // Новые стратегии гуманитарного образования в меняющемся мире / Под ред. Б. И. Липского, Е. М. Сергейчик. СПб., 1995.
- Сиберт Ф., Шрамм У., Питерсон Т. Четыре теории прессы. М., 1998.
- Сосновская А. М. Журналист: личность и профессионал (психология идентичности). СПб., 2005.
- Справочник для журналистов стран Центральной и Западной Европы / Ред.-сост. М. Ф. Мэллет. 2-е рус. изд. М., 1993.
- Сычев А. А. Модели этических комитетов в современном университете // Ведомости. Вып. 38 / Под ред. В. И. Бакштановского, В. В. Новоселова. Тюмень, 2011.
- Таловов В. П. Журналистское образование в СССР. Л., 1990.
- Теории журналистики в России: зарождение и развитие / Под ред. С. Г. Корконосенко. СПб., 2014.
- Уллмен Дж. Журналистские расследования: Современные методы и техника. М., 1998.
- Ученова В. В. Беседы о журналистике. 2-е изд. М., 1985.
- Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации. Челябинск, 2007.
- Федоров А. В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия: В 35 т. Т. 1. М., 2012.



Федоров А. В., Чельшева И. В., Мурюкина Е. В. и др. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / Под ред. А. В. Федорова. М., 2014.

Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. М., 2002.

Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. М., 1989.

Шарилов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пос. М., 2012.

Юдкевич М. Российская академическая профессия и построение передовых университетов // Отечественные записки. 2013. № 4. URL: <http://www.strana-oz.ru/2013/4/rossiyskaya-akademicheskaya-profesiya-i-postroenie-peredovyh-universitetov>.

Юрков А. А. Этика журналистского творчества. СПб., 2003.

Varan S. J., Davis D. K. Mass Communication Theory: Foundations, Ferment, and Future. 6th ed. Boston, 2012.

Handbook of Journalism Studies / ed. by K. Wahl-Jorgensen Th. Hanitzsch. New York, 2009.

Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers / ed. by A. Grizzle, C. Wilson. Paris, 2011.

*Учебное издание*

Сергей Григорьевич Корконосенко

ПРЕПОДАВАНИЕ ЖУРНАЛИСТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Учебное пособие*

Редактор *О. С. Капполь*

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

Верстка: *Е. П. Смирнова*

Подписано в печать 16.04.2015.  
Печ. л. 10. Тираж 70 экз. Заказ № 18.

Отдел допечатной подготовки  
Института «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций»  
Санкт-Петербургского государственного университета  
199004, Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д. 26.