

ВВЕДЕНИЕ

Средства массовой информации и коммуникации давно и прочно вошли в нашу жизнь. Они значительно определяют характер поведения людей, стиль их общения друг с другом, с социумом и его отдельными секторами. Через их посредничество общество и его члены строят свои взаимоотношения с государством и его институтами на региональном и национальном уровнях. В последние десятилетия средства массовой информации и коммуникации стремительно глобализируются, что неизбежно сказывается на изменении облика цивилизации в общепланетарном масштабе. Параллельно с этим происходит процесс демассификации массмедиа, превращения части них в индивидуализированные, интерактивные средства межличностных отношений (индивидео).

Современные средства массовой информации и коммуникации (массмедиа) — это пресса (газеты, журналы, книги), радио, телевидение, кинематограф, видео- и звукозапись различных текстов, а также всевозможные новейшие телекомпьютерные системы и мультимедийные устройства. Всем им присущи такие качества, как обращенность к массовой аудитории, относительная доступность для множества людей, корпоративный характер производства и распространения информации¹. Необходимые условия их существования — высокий уровень материальной культуры, прежде всего техники, наличие массовой аудитории, склонной к потреблению их продукции,— сложились только в XX столетии, ставшем «золотым веком» массовой коммуникации.

Будучи неотъемлемой частью современного мира, его культуры, средства массовой информации и коммуникации вступают во взаимодействие с другими ее составляющими, в том числе системой образования. Есть мнение, что отличительной особенностью современной цивилизации является согласованно-ускоренное развитие медийных и образовательных структур. Их синтез проявился в создании систем открытого и дистанционного обучения, за которыми, как считают энтузиасты, будущее. В них образование как процесс коммуникации между обучающими и обучающимися происходит в медиасреде посредством компьютеров и соответствующего программного обеспечения в интерактивном режиме.

Однако взаимодействие образования и средств массовой коммуникации родилось не сегодня и созданием новых технических систем и сред не ограничивается. С определенного момента актуальной проблемой стала подготовка подрастающего поколения к жизни в медиатизи-

¹ Землянова Л. М. Коммуникативистика и средства информации: Англо-рус. толковый слов. концепций и терминов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. С. 197.

Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинский государственный университет»

И. А. ФАТЕЕВА

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

Челябинск
2007

УДК 378
ББК Ч489
Ф 273

Ф 273

Фатеева, И. А.

Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография / И. А. Фатеева. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. 270 с.

ISBN 978-5-7271-0853-6

Издание предназначено медиапедагогам, студентам и преподавателям педагогических вузов, специалистам в области журналистского, PR- и рекламного образования, учителям, журналистам и всем интересующимся медиапроблематикой.

Монография представляет собой описание и обобщение отечественного опыта медиаобразования (в том числе журналистского образования) с позиций субъектно-деятельностного подхода. В ней даются теоретические основы концепции медиадеятельности, классификация и принципы медиаобразования, анализируются наиболее важные виды медиаобразовательной деятельности.

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Челябинского государственного университета

Научный редактор: *Чернецов П. И.*, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики Челябинского государственного университета

Рецензенты: *Шиммаренков В. К.*, доктор педагогических наук, профессор кафедры общегуманитарных дисциплин Челябинского филиала Университета Российской академии образования, действительный член Академии российских энциклопедий;
Харченко Е. В., доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой культуры речи и профессионального общения Южно-Уральского государственного университета

ББК Ч489я73-1
Ф273я73-1

ISBN 978-5-7271-0853-6

© ГОУВПО «Челябинский государственный университет», 2007
© Фатеева И. А., 2007

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы медиаобразования	10
1.1. Что такое медиаобразование?	10
1.2. Теория медиадеятельности	23
1.3. Классификация медиаобразования	34
1.4. Принципы реализации медиаобразования	39
Глава 2. Непрофессиональное медиаобразование	54
2.1. Основное медиаобразование на этапе среднего образования	54
2.2. Дополнительное и компенсаторное медиаобразование на этапе среднего образования	63
2.3. Непрофессиональное медиаобразование в системе профессионального образования	71
Глава 3. Журналистское образование как вид специального профессионального медиаобразования	79
3.1. Формы журналистского образования и их краткая история ..	80
3.2. Проблема недостаточной профессионализации современного журналистского образования	85
3.3. Общая характеристика первичного и последующего журналистского образования	100
Глава 4. Основные факторы успешности современного медиаобразования	118
4.1. Медиаобразовательный проект как педагогическая технология	118
4.2. Кадры медиапедагогов	130
4.3. Медиаобразовательная среда как условие и фактор реализации непрерывного медиаобразования	135
Заключение	141
Список использованной литературы	146
<i>Приложение 1. История московского Института журналистики ..</i>	<i>153</i>
<i>Приложение 2. История Челябинской областной партийно-газетной школы</i>	<i>224</i>
<i>Приложение 3. Компенсаторное медиаобразование. Методические материалы для преподавателя</i>	<i>253</i>
Список использованных сокращений	270

же комплекс педагогических принципов, на которых должна основываться практика его реализации.

2. Показать специфику наиболее значительных видов непрофессионального и профессионального (на примере журналистского) медиаобразования в системе непрерывного образования, проанализировать их состояние в диахроническом и синхроническом аспектах; обозначить имеющиеся в практике проблемы в плане реализации прежде всего принципов непрерывности и преемственности различных этапов образования, а также наметить пути возможного решения этих проблем.

3. Дать взаимосвязанный анализ наиболее важных с практической точки зрения факторов «непрерывности» медиаобразования, как педагогических (технологических), так и метапедагогических (связанных с воздействием на формирующееся сознание определенной объективно существующей медиаобразовательной среды).

4. Описать системную модель непрерывного медиаобразования и опробовать опытно-экспериментальным путем локальную схему ее практического воплощения.

Гипотеза предпринятого нами исследования основывается на ряде предположений относительно сущности медиаобразования и условий его успешности, смысл которых сводится к следующему:

1) Основным концептуальным подходом к построению теории медиаобразования как деятельности должен быть такой, который вытекает из педагогической природы этой деятельности, а не из природы массмедиа, как это чаще всего бывает. Теория медиатеатральности как формы приобщения аудитории к современным медиа должна опираться на последовательно развиваемый практический подход (в западной педагогике он именуется *media studies*), признающий в качестве основного деятельностного элемента успешного медиаобразования совместную реализацию обучаемыми и обучающими медиаобразовательных проектов разной продолжительности и масштабности.

2) Современное медиаобразование является довольно разветвленной системой, элементы которой обращены к разным сегментам массовой аудитории и решают различные задачи, и только при полном и равномерном развитии всех компонентов оно будет достигать основных своих целей и обеспечивать поступательное и демократическое развитие современного общества, а также такого его значительного элемента, как средства массовой информации и коммуникации.

3) Устранению отставания России от развитых в медиаобразовательном плане стран препятствует недостаточное внимание теоретиков, организаторов и практиков к вопросу соответствия современного медиаобразования таким педагогическим принципам, как доступность,

рованном обществе в режиме постоянного диалога со средствами массовой информации и коммуникации, обращения с которыми не может избежать в современном обществе никто. Следовательно, знания, умения, навыки и опыт пользования ими в наше время относятся к базовым личностным конструктам, целенаправленно формируемым субъектами обучения и воспитания, и осуществляться такое обучение должно в идеале по отношению ко всем учащимся через разные формы так называемого *медиаобразования*. Его необходимость в наше время практически никем не оспаривается, так как подготовка к жизни в окружении медиа, безусловно, является обязательным элементом социализации личности. В большинстве стран уже осознана необходимость перехода от стихийной к целенаправленной социализации интересующего нас типа, осуществляемой в системе образования, в том числе формального, при участии профессиональных педагогов.

Практическое медиаобразование, зародившееся в первые десятилетия XX века, прошло уже довольно длительный путь развития, постоянно опережая теоретическую разработку этого вида педагогической деятельности. Данное рассогласование особенно зримо проявилось в нашей стране, и ясно, что у этого педагогического «пробела» политические корни. Более семидесяти лет власть намеренно ограничивала свой народ в доступе к объективной и полной информации, лишала его возможности быть активным и равноправным участником массово-коммуникационных процессов. Отсюда игнорирование вплоть до конца 80-х годов отечественной педагогикой как наукой массово-коммуникационной проблематики: задач подготовки активных и критически мыслящих потребителей медиапродукции в массовом порядке в обстановке тотального контроля за медиа просто не ставилось. Просветительская деятельность в области кино и отдельных видов СМИ существовала в форме кружков и охватывала очень небольшую аудиторию.

Но, обрекая миллионы людей на роль пассивных реципиентов, власть, однако, нуждалась в нескольких тысячах обученных и проверенных специалистов для работы операторами на информационно-коммуникационном поле, поэтому основной формой медиаобразования (в современном понимании) была профессиональная подготовка работников для разных видов коммуникаций. Таким образом, отдельные формы медиаобразования на практике развивались, но не было, во-первых, его целостной системы, а во-вторых, существовали искусственные преграды для создания педагогической концепции, посвященной сущности, целям, задачам и технологиям образования в области массмедиа.

В процессе коренного изменения социально-экономических и политических отношений проявился интерес к ранее закрытым научным темам, в том числе к теории медиаобразования. Первым российским

педагогом, обратившимся к данной проблематике, был А. В. Шариков¹. Его книга «Медиа-образование: мировой и отечественный опыт», изданная в 1990 году, была результатом собственных исследований и вдумчивого анализа работ таких известных деятелей зарубежного медиаобразования, как Л. Мастерман, М. Сушон, С. Безангер, С. Минкин, К. Норденстренг, Д. Дебс, Ж. Берже. Значительным вкладом А. В. Шарикова в педагогику было то, что он совмещал теоретическую разработку проблемы с организационной деятельностью, направленной на развертывание различных форм медиаобразования подростков. На фоне освоения зарубежного опыта по-новому зазвучали давно разрабатывавшиеся в России, но лишенные смыслового контекста темы: проблема эстетического воспитания на материале кино и телевидения, вопросы аудиовизуальной и экранной культуры, воспитательное значение детских самодельных СМИ и т. д.

В настоящий момент медиаобразование — и как практическая сфера педагогики, и как научная отрасль — развивается в обстановке декларируемой поддержки образовательного ведомства, однако реально, как и прежде, оно остается уделом энтузиастов. На одном из специализированных медиаобразовательных сайтов² размещена база данных «Кто есть кто в российском медиаобразовании», в которую включено более шести десятков фамилий. Наиболее значителен вклад в науку таких исследователей, как Л. М. Баженова, Е. А. Бондаренко, А. А. Журин, Л. С. Зазнобина, О. Ф. Нечай, А. А. Новикова, Н. П. Петрова, А. В. Спичкин, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, И. В. Челышева, Т. Ф. Шап, Е. В. Якушина, Е. Н. Ястребцева. В последние годы наиболее активную позицию в разработке данного вида образования занимает таганрогская школа во главе с А. В. Федоровым. С начала 2005 года представители этого научного направления в сотрудничестве с другими учеными издают журнал «Медиаобразование». Опытно-экспериментальная работа в области медиапедагогики ведется в Москве, Таганроге, Санкт-Петербурге, Калуге, Калининграде, Кургане, Омске и других городах.

Однако не будет преувеличением сказать, что в отечественной медиапедагогике нерешенных проблем и невыполненных задач намного больше, чем достигнутых успехов. До сих пор нет устраивающего всех определения медиаобразования, четко не указаны границы понятия, нет полной и основательной классификации видов медиаобразования и их описания, не разработаны принципы этой деятельности и не обозначены ее цели, безусловно зависящие от конкретного вида медиаобразова-

¹ Сам А. В. Шариков в качестве «первооткрывателя» темы медиаобразования в СССР называл В. Стельмаха, одного из советских экспертов ЮНЕСКО в 70-х годах.

² www.medialiteracy.boom.ru

ния. Некоторые из этих видов (например, непрофессиональное медиаобразование в системе профессионального образования или медиаобразование для взрослых) до сих пор в нашей стране представлены крайне слабо, несмотря на их социальную значимость и актуальность, а также богатый зарубежный опыт. Улучшить ситуацию возможно путем активной разработки теории и практики отечественного медиаобразования, что и побудило нас предпринять данное исследование, целью которого является разработка теоретических основ и обобщение практического опыта организации образования в области медиа на разных этапах системы непрерывного образования.

Будучи важной частью института социализации личности и воспроизводства интеллектуальных сил общества, образование в области массовых коммуникаций не свободно от воздействия глобальных тенденций развития всего современного образования, которое становится более массовым, доступным, личностно ориентированным, открытым, непрерывным. Непрерывность, будучи концептуальной идеей педагогики нового постиндустриального общества (общества знаний, как его по-другому называют), сегодня присуща не только образованию в целом, но и конкретным его подсистемам: реализуется непрерывное экономическое, юридическое, эстетическое образование и др.

Можно ли обнаружить эту тенденцию в образовании в области массовых коммуникаций? Если да, то в какой степени и как она проявляется или должна проявляться? Не нарушается ли принцип преемственности содержания обучения на разных уровнях образовательной системы? Имеет ли непрерывность кроме временного другие аспекты? Как соотносятся в контексте «пожизненного» обучения «массовый» и «профессиональный» модули образования в области массовых коммуникаций? Можно ли говорить о целостности системы медиапедагогики и за счет каких содержательных и технологических элементов она достигается? Предложить ответы на эти вопросы — цель данной работы. Ее актуальность определяется попыткой рассмотреть образование в области массовых коммуникаций с точки зрения проявления в нем свойств непрерывности в совокупности с разработкой его концептуальных основ и различных практических моделей и модулей.

В соответствии с поставленной целью в монографии сформулированы следующие задачи:

1. Предложить концептуальные основы медиаобразования, в том числе дать определение понятия «медиаобразование», показать его роль в общей социализации личности, а также его общественную сущность и цели в зависимости от имеющихся в педагогической практике видов медиаобразования; для этого разработать его подробную классификацию, удовлетворяющую требованиям научности и полноты, а так-

Другая проблема — закрепление за термином содержания, подразумевающего только школьный этап обучения, и полное игнорирование непрофессионального медиаобразования на более поздних ступенях образовательной системы, имеющее, конечно, на российской почве не языковое, а жизненное (педагогическое) происхождение. Этим «грешит» определение, зафиксированное в российском «Педагогическом энциклопедическом словаре»: «Медиаобразование — направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками массовой коммуникации»¹. Мы считаем такое ограничение содержания понятия неправомерным, особенно в сегодняшней ситуации, когда школьники нередко оказываются более «медиаобразованными», чем представители старших поколений, не успевающие за процессом лавинообразного умножения информации и за все ускоряющимся развитием технических средств (это дало повод К. Э. Разлогову несколько провокационно назвать медиаобразование «образованием наоборот»²).

На наш взгляд, «Педагогический энциклопедический словарь» дает также небезупречную формулировку основных задач медиаобразования: «подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств»³. Она, напротив, слишком широкая, перекрывающая понятие информатизации образования; в ней не названы средства массовой коммуникации как специфический феномен, научить обращаться с которым призвано медиаобразование.

Помимо словарных, есть масса коллективных и авторских определений интересующего нас феномена. Так, участники международного семинара медиапедагогов в Звенигороде (1993), поставив перед собой цель дать коллективно-согласованное определение этого вида педагогической деятельности, сначала сошлись во мнении, что все попытки строго определить, что такое медиаобразование, не приводят к единому пониманию предмета обсуждения, но в процессе дальнейшей дискуссии все же пришли к общему мнению, что предмет медиаобразования включает в себя как минимум умение обращаться с «медiateкстами»

¹ Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. М.: Большая Рос. энцикл., 2002. С. 138.

² Разлогов К. Э. Что такое медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. № 2. С. 68—75.

³ Педагогический энциклопедический словарь. С. 138.

массовость, общественно-государственный характер, разнообразие и адекватность содержания и форм, диалоговость и непрерывность.

4) В плане непрерывности (а значит, преемственности) разных этапов медиаобразования особой проблемой является отсутствие в современной России его базового этапа — массового медиаобразования в средней школе. Данное обстоятельство препятствует реализации принципа равного доступа населения к профессиональному журналистскому образованию и отрицательно сказывается на качестве профессионального медиаобразования. Помимо того, наличие медиаобразовательного компонента в средней школе было бы ценным само по себе, поскольку медиаобразование является эффективным способом социализации и мощным средством общего развития учащихся.

5) Не меньшей проблемой для России являются слабое развитие непрофессионального медиаобразования в учреждениях профессионального образования, а также почти полное его отсутствие в системе непрерывного образования. Мировой опыт показывает: без создания этих звеньев не может быть решена проблема качественного улучшения функционирования массмедиа, как бы хорошо ни действовала система профессиональной подготовки кадров для них (тем более что в нашей стране и она находится в глубоком кризисе).

6) Принцип непрерывности медиаобразования парадоксальным образом реализуется даже при отсутствии организованного педагогами медиаобразования через постоянное воздействие медиаобразовательной среды. А это при наличии существенных недостатков в функционировании российских медиа лишний раз доказывает необходимость кардинального улучшения медиаобразовательной ситуации как в масштабе страны, так и в масштабе региона или конкретного учебного заведения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Любая педагогическая деятельность нуждается в теоретическом обосновании. На сегодняшний день создано более десятка медиаобразовательных концепций, но (воспользуемся здесь мнением А. В. Шарикова) «не существует единой теории... которая бы смогла интегрировать все богатство накопленного педагогического опыта разных направлений и, что не маловажно, разных культур, более того, разных цивилизаций»¹.

В данной главе мы дадим определение медиаобразования, как мы его понимаем, укажем на его место в разветвленной структуре педагогической деятельности, коротко проследим этапы его генезиса, сформулируем его цели, задачи и концептуальные основы. На основе систематизации имеющегося эмпирического материала мы предложим подробную классификацию его видов, используя для их выделения несколько логических оснований. Последний пункт главы будет посвящен изложению принципов успешного медиаобразования и оценке современной практики его реализации с точки зрения соответствия этим принципам.

1.1. Что такое медиаобразование?

Слово «медиаобразование» пришло в русский язык в конце 80-х годов XX века, после падения «железного занавеса», отгораживавшего нашу страну от остального мира с его многообразными реалиями и новыми веяниями, в том числе в педагогике. Будучи калькой с английского словосочетания *media education*, оно активно используется, но его употребление нельзя назвать упорядоченным, так как в разных контекстах оно приобретает различные значения, подчас противоречащие друг другу и не совпадающие с определением, зафиксированным в словарях.

Прежде всего необходимо определиться с опорным родовым понятием, к которому сводится медиаобразование. А. А. Журин предлагает их три²:

¹ Шариков А. В. Так что же такое медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. № 2. С. 77.

² Журин А. А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы // Медиаобразование. 2005. № 1. С. 32.

1) педагогическая наука, изучающая влияние средств массовой информации на детей и подростков и разрабатывающая теоретические вопросы подготовки учащихся к встрече с миром СМИ;

2) практическая совместная деятельность учителя и учащихся по подготовке детей и подростков к использованию средств массовой информации и к пониманию роли медиа в культуре и восприятии мира;

3) образовательная область, содержанием которой являются знания о роли средств массовой информации в культуре и восприятии мира и умения эффективной работы с медийной информацией.

Безусловно, в каждом конкретном случае словоупотребления может происходить уточнение подразумеваемого значения, однако нам кажется, что возможно сведение всех трех значений к одному. Мы бы предложили словом «медиаобразование» называть *научно-образовательную область, предметом которой являются средства массовой информации и коммуникации в педагогическом аспекте их многообразных связей с миром, обществом и человеком*. В теоретическом отношении эта область лежит на пересечении педагогики и комплексной науки о медиа¹, а в практическом подразумевает совместную деятельность обучающихся и обучаемых по подготовке населения к жизни в медиатизированном мире.

Обратимся теперь к дефинициям, касающимся сущностных характеристик медиаобразования как педагогической деятельности. Для начала сошлемся на наиболее часто цитируемое *определение ЮНЕСКО*. Эта организация предлагает понимать под медиаобразованием «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике», и однозначно отличать его от такого педагогического явления, каковым является «использование медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика или география»². Несмотря на данное уточнение, поддержанное, например, авторитетной Международной энциклопедией социальных наук³, эти два разных понятия в отечественных источниках часто смешиваются, особенно когда речь заходит о функционировании в образовательных учреждениях учебного телевидения и медиатек.

¹ Поскольку эта наука молодая (развивается с середины XX века), ее название не устоялось. Чаще всего ее именуют коммуникативистикой, а также теорией массовой коммуникации. В последнее время в обращение входит и термин «медиаология».

² UNESCO, 1984. *Media education*. Paris: UNESCO. P. 8.

³ См.: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2001). Vol. 14. Smelser, N. J. & Baltes, P. B. (Eds.). Oxford. P. 94.

в качестве обязательного для изучения предмета¹. ЮНЕСКО рекомендует его к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования, прежде всего потому, что рассматривает его как часть основных прав гражданина любой страны мира на свободу самовыражения, на получение информации и как инструмент поддержки демократии². Можно сказать, что «победное шествие» медиаобразования по планете обеспечено мощной поддержкой международных образовательных организаций и активной политикой западных государств в образовательной сфере.

Свою положительную роль сыграло и то обстоятельство, что данное тематическое направление успешно сопрягается с наиболее распространенными концептуальными парадигмами западной теоретической педагогики: рационалистической моделью школы и процесса обучения, феноменологическим направлением, связанным с неогуманистической общественной мыслью, с социал-реконструктивистским течением в дидактической науке.

Так, позитивистской технократической логике «рационалистов» (Дж. Уотсон, Б. Ф. Скиннер, К. Халл, Э. Толмен, С. Пресси), восходящей к бихевиоризму и выдвигающей на первый план приобретаемый учащимися в процессе обучения «поведенческий репертуар» (то есть те умения и навыки, которые они могут реально продемонстрировать), безусловно, близка практическая направленность медиапедагогики. «Позитивистам» импонируют усилия педагогов, добивающихся достижения высокого уровня пользовательских навыков молодежи (освоение компьютера, видео-, фото- и телетехники и т. д.). Кроме того, особо ценным ресурсом медиаобразования является его нацеленность на развитие коммуникативных качеств людей, входящих в набор так называемых базовых навыков личности, которые во многом определяют ее успешность как в профессиональной, так и в повседневной жизни.

«Феноменологическим» устремлениям соответствуют креативные возможности медиаобразования, позволяющие учащимся через медиа-проекты выразить себя, свои творческие потенции. При этом необязательность регулярного контроля и оценивания результатов обучения со стороны преподавателей, отсутствие стандартизации в содержании, авторитаризма в педагогическом общении, эмоциональная вовлеченность учащихся в процесс медиаобразовательной деятельности соответству-

¹ Новикова А. А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. 2000. № 3. С. 68.

² UNESCO, 1999. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Education for Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO. P. 273—274.

(печатными, устными, визуальными, аудиовизуальными) и средствами коммуникации, транслирующими их¹.

Что касается авторских дефиниций, то наиболее активно терминологическими проблемами медиаобразования занимался А. В. Федоров. Он предлагает этим словом обозначать «процесс образования и развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники»². Кроме него заслуживающие внимания варианты определения медиаобразования прямо или косвенно давали такие отечественные исследователи, как А. В. Шариков, В. А. Возчиков, Е. А. Бондаренко, А. В. Спичкин, А. А. Журин, Л. С. Зазнобина, В. С. Собкин, Ю. Н. Усов, И. В. Чельшева, Е. А. Черкашин, Я. Н. Засурский и Е. Л. Варганова, Л. М. Землянова, А. Короченский и др. Признавая безусловную ценность сформулированных определений, вынуждены констатировать: ни одно из них не устраивает всех. И при этом очень многие варианты не противоречат друг другу.

Не претендуя на роль «всеобщего примирителя», мы хотели бы предложить направление, на котором можно прийти к согласию. На наш взгляд, было бы логично опереться на само понятие «образование», принятое в авторитетных международных документах. Так, в рамках Международной стандартной классификации образования (МСКО), не ставящей цели навязывания единообразной концепции философии, целей или содержания образования, удалось прийти к пониманию под ним «организованного и устойчивого процесса коммуникации, порождающего обучение», чтобы охватить этим общим понятием «все целенаправленные и систематические действия, предназначенные для удовлетворения образовательных потребностей»³. В соответствии с этим под термином «медиаобразование» в данной работе будут пониматься *все целенаправленные и систематические действия, предназначенные для удовлетворения образовательных потребностей, порождаемых фак-*

¹ Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка: Материалы междунар. семинара, проходившего 16—17 июля 1993 г. в Звенигороде / Под общ. ред. А. В. Шарикова. М.: Агентство ЮНПРЕСС, 1994. С. 122—123.

² Федоров А. В. Терминология медиаобразования // Искусство и образование. 2000. № 2. С. 35.

³ Международная стандартная классификация образования (МСКО) ЮНЕСКО / Пер. И. Е. Волковой. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. С. 12.

том существования массмедиа. Иначе говоря, это *организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение как производству массмедиа, так и пользованию ими.*

Хотелось бы подчеркнуть: такое определение предполагает рассмотрение данного вида образования в качестве *подсистемы общего и профессионального образования.* На наш взгляд, этот подход поставлен на повестку дня самим наступлением эпохи информационного общества, в котором проблемы функционирования медиа окончательно вышли за отраслевые рамки, а значит приобрели глобальный характер вопросы воспроизводства их (медиа) интеллектуального потенциала. По мнению декана факультета журналистики МГУ Я. Н. Засурского, «возрастающая роль средств массовой информации в развитии информационного общества заставляет думать о необходимости ознакомления с их основными аспектами широкого круга граждан. Частью общего образования на сегодня становится понимание механизма работы журналистики. Именно поэтому родилась концепция медиаобразования... Это образование рассчитано на обучение основам понимания журналистики школьников, студентов различных факультетов и граждан в порядке непрерывного образования. Знание механизма теле-, радиовещания и других средств массовой информации становится жизненной необходимостью для современного гражданина»¹.

Безусловно, процессы восприятия и создания медиапродукции диалектически связаны между собой и могут быть объединены в качестве предметной базы преподавания и освоения. Подобно тому, как объединены аналогичные процессы, например, в рамках эстетического образования (музыкального или художественного). Только в нашем случае мы имеем дело с необходимостью формирования навыков, без которых человеку в современном мире просто невозможно существовать. Направиваются параллели с такими видами современного образования, как экономическое и правовое, основы которых в интересах каждой личности и всего общества закладываются в школе и содержатся в программах всех образовательных учреждений более высокого уровня, тогда как подготовка специалистов в соответствующих областях деятельности осуществляется в рамках конкретных программ профессионального образования.

В качестве синонимов «медиаобразования» педагогами используются выражения «медиакультура», «информационная культура» (часто в качестве наименований соответствующего учебного предмета), «ме-

¹ Засурский Я. Н. Журналистское образование для всех // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2002. № 2. С. 3.

диаграмотность» (иногда термин употребляется в более узком значении — результат или цель процесса медиаобразования). На страницах данной работы мы будем также использовать словосочетание «образование в области массовой информации и коммуникации (массмедиа)».

Используя термин «медиаобразование» в узком значении общекультурной компоненты образования, мы должны помнить, что такое обучение целесообразно и желательно как на уровне общего образования, так и на более высоких «этажах» образовательной системы. Вот как об этом пишет профессор факультета журналистики Санкт-Петербургского государственного университета С. Г. Корконосенко: «Гражданам... необходима рационально-критическая информационная культура. Ее удастся сформировать лишь при условии, что все они пройдут особый учебный курс... 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»¹.

Перед организаторами учебного процесса, решившими ввести такой курс в реальную практику российских учебных заведений, может возникнуть вопрос: какое место отвести ему в современной классификации дисциплин? К какому блоку его «приписать», например, в дисциплинарной сетке высшего образования? Казалось бы, есть основания числить его в блоке общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин (ГСЭ), поскольку журналистика или связи с общественностью в нашей стране считаются гуманитарными специальностями. Но не менее логично его отнесение к естественно-научным курсам (ЕН), среди которых информатика и современные компьютерные технологии. Собственно говоря, этот вопрос, выходящий за рамки нашего исследования, упирается в непростую проблему структурирования современного содержания отечественного образования. Такое сложное и комплексное явление, как медиакультура, обнаруживает условность и схематизм принципа, заложенного в основу этого структурирования.

Развитие медиаобразования активно поддерживается международными организациями. Так, Совет Европы еще в 1989 году принял резолюцию, в которой определенно высказался за то, чтобы медиаобразование начиналось как можно раньше и продолжалось все школьные годы

¹ Корконосенко С. Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2004. С. 82.

шей стране была разработана и опубликована Концепция информатизации образования¹, определившая основные пути и этапы развития этого процесса.

Сейчас он развивается по следующим направлениям:

1) оснащение образовательных учреждений современными средствами информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и использование их в качестве нового педагогического инструмента, позволяющего существенным образом повысить эффективность образовательного процесса;

2) использование современных средств информатики, телекоммуникаций и баз данных для информационной поддержки образовательного процесса, обеспечения возможности удаленного доступа педагогов и учащихся к научной и учебно-методической информации, в том числе произведенной в других странах;

3) развитие и все более широкое распространение открытого образования — новой формы реализации процессов образования и самообразования, позволяющих существенным образом расширить масштабы образовательного пространства и обеспечить возможность доступа все большей части населения к образовательным ресурсам страны и мира;

4) пересмотр и радикальное изменение содержания образования на всех его уровнях, ориентированных не только на все большую общеобразовательную и профессиональную подготовку учащихся в области информатики, но и на выработку качественно новой модели подготовки людей к жизни и деятельности в условиях постиндустриального информационного общества, формирование у них совершенно новых, необходимых для этих условий личных качеств и навыков².

Трудно игнорировать тот факт, что цели медиаобразования и информатизации образования во многом перекликаются (а в некоторых трактовках даже совпадают: сравним формулировку задач первого из «Педагогического энциклопедического словаря», цитированную нами на с. 12, и определение второй из программных документов 1990 года; в обоих случаях речь идет о «процессе подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества»). Однако и разницу заметить нетрудно: информатизация образования подразумевает в первую очередь технологический аспект модернизации образования, тогда как в медиаобразовании преобладает содержательный. Один из краеугольных камней медиаобразования — формирование адекват-

¹ Концепция информатизации образования // Информатика и образование. 1990. № 1.

² Андреев А. А., Солдаткин В. И. Прикладная философия открытого образования: Пед. аспект. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002. С. 33.

ют почти самым «крайним» идеалам представителей неогуманистической педагогики (К. Роджерс, А. Маслоу, К. Паттерсон, У. Перки).

Что касается сторонников социал-реконструктивистского направления (Дж. Каунтс, Х. Рагг, Т. Брамельд, Л. Хаймовитц, У. Офалс) с их стремлением повернуть программу и всю систему обучения молодежи к животрепещущим проблемам современной цивилизации, угрожающим самому ее существованию, видящим в образовании «инструмент социальной реконструкции» мира, то медиаобразование не противоречит и им, поскольку оно тесно связано с гражданским воспитанием, выводит на такие проблемы, как отсутствие взаимопонимания между представителями разных народов и культур, информационная безопасность личности и общества, ограничение свободы слова и мнений, опасность манипулирования сознанием, неконтролируемое развитие технологических процессов и т. д.

Как и во всем мире, в России в последние годы меняются концептуальные основы современного медиаобразования. Они становятся более конструктивными: если ранее преобладал так называемый «инъекционный» («предохранительный», «защитный») подход, нацеливающий на поиск в СМИ ошибочных или ложных сообщений и ценностей, то теперь более актуальны другие подходы, признающие позитивное культурологическое, эстетическое, идеологическое воздействие СМИ на аудиторию¹. В реальной педагогической практике различные подходы используются в комплексе, за счет чего достигается максимально возможное обогащение социального опыта аудитории в процессе общения с печатной и электронной прессой.

Некоторыми исследователями утверждается наличие национальной специфики российского медиаобразования — его особый эстетически-ориентированный или этико-эстетический характер, направленный прежде всего на развитие художественного восприятия и вкуса, тогда как в других странах оно якобы теснее связано с гражданским воспитанием, с формированием критического мышления и умения анализировать медиапродукцию с различных точек зрения². Однако, судя по обширной литературе по этому вопросу, в большинстве стран медиаобразование прошло одни и те же *этапы развития*. Первые элементы его возникли в 20-х годах прошлого века — это кинодвижение (лекто-

¹ См.: Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д, 2001; Федоров А., Чельшева И. Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог, 2002.

² Федоров А. Медиаобразование во Франции // Alma mater. 2001. № 3. С. 46—47; Новикова А. А. Медиаобразование в англоязычных странах // Педагогика. 2001. № 5. С. 87—91; Каруна И. А. Британский опыт в области медиаобразования // Искусство и образование. 2003. № 2. С. 66—79.

рии, кружки, клубы), а также молодежная и детская печатная пресса. В нашей стране юные «журналисты» (юнкоры, пикоры, деткоры) выпускали самодеятельные издания (стенгазеты, «живые», световые газеты, позже радиогазеты), участвовали в производстве взрослых СМИ в рамках широкомасштабного рабселькоровского движения. С другой стороны, существовала мощная волна кинолюбительства, организационно более оформленная в виде Общества за пролетарское кино и фотографию и других организаций. Таким образом, на этапе зарождения данного педагогического направления оно проявилось в виде разрозненного существования двух «видовых» линий (кино и пресса), а также двух сущностных тенденций, названных А. В. Шариковым «журналистской» и «эстетической». Одна из них восходит к средствам массовой коммуникации как каналу отражения реальности, а другая — как к средству самореализации творческого начала человека. Отметим, что самого термина «медиаобразование» нет в это время ни в России, ни на Западе.

Медиаобразовательная тематика в современном варианте (и под современным названием) становится актуальной, когда страны переживают «информационный взрыв» (60—70-е годы), связанный прежде всего с развитием телевидения и ставящий на повестку дня вопросы защиты молодежи от неконтролируемого потребления огромных объемов информации. На этом этапе в медиаобразовании проявляются «защитная» идеология и искусствоведческо-культурологический уклон, так как от «агрессии» голубого экрана страдали не только молодые души и сердца, но и высокое искусство кино, защищаемое многочисленными киноклубами, с которыми генетически оказывается связанным зарождающееся педагогическое направление. В телевизионной тематике «встретились», с одной стороны, как «киношная», так и «юнкоровская» линии, а с другой — «журналистская» и «эстетическая». По мере дальнейшего развития культурологический подход обогащается социальными, социально-психологическими, политологическими аспектами, опирается на развитие теории массовой информации и коммуникации, а ведущим концептуальным подходом становится теория «критического мышления».

Общий перелом в настроении медиапедагогов удачно выразил Л. Мастерман, консультант ЮНЕСКО и Совета Европы по проблемам обучения языку СМИ, по мнению которого, «образование в этой области должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания “реальности” и ее осознания аудиторией. Именно “пониманию” с его акцентом на развитие критического мышления по отношению к сред-

ствам массовой информации необходимо придать то основное значение, которое ранее придавалось избирательному подходу и такому связанному с ним понятию, как “оценка”, предполагающему пассивное восприятие общепризнанных работ»¹.

Следующий этап развития медиаобразования начался в 80—90-х годах в связи с лавинообразным развитием Интернета и мобильной телефонии как новых каналов массовых коммуникаций, и продолжается он по сей день. Демократизм и удобство этих средств коммуникации, трудность контроля за ними со стороны государственных и других фискальных органов обеспечили их массовость и популярность, позволили им занять такое место в современном обществе, которое заставляет связывать с их дальнейшим развитием общий прогресс социальной и экономической жизни человечества. Так, например, в России новые информационно-коммуникационные структуры стимулируют такие прогрессивные процессы, как децентрализация общественной жизни, развитие горизонтальных, сетевых связей между ее субъектами, контроль общества за деятельностью исполнительной власти, а «интернет и связанные с ним информационные структуры сегодня по существу создают и развивают то информационное пространство, которое разрушено из-за того, что у нас нет общероссийских газет, из-за того, что не всегда доступно телевидение, не всегда оно высокого качества, а сегодня не всегда доступно и радио... интернет осуществляет связь между глобальным пространством и пространством российским, между общероссийским информационным пространством и местными информационными структурами»². В связи с этим на повестку дня поставлены вопросы «интернетизации» и «медиагизации» образования, его содержательной и технологической модернизации.

Здесь уместно обратиться к вопросу о *соотношении понятий «медиаобразование» и «информатизация образования»*. Как известно, еще в 80-х годах XX века в российских общеобразовательных школах (вслед за отдельными учреждениями профессионального образования) был введен курс информатики и основ вычислительной техники, который положил начало изучению и использованию в массовом образовании персональных компьютеров. Именно с компьютеризацией учебных заведений и развитием информатики как учебного предмета (именно «информатики» без «основ вычислительной техники») связывал перспективы медиаобразования А. В. Шариков в 1990 году. Тогда же в на-

¹ Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. № 4. С. 23.

² Засурский Я. Н. Информационное общество и СМИ // Национальные модели информационного общества / Отв. ред. и сост. Е. Л. Вартанова; науч. ред. Н. В. Ткачева. М.: ИКАР, 2004. С. 27—28.

так как медиа «непрозрачны» и часто стремятся завуалировать многозначный характер своих текстов. Основной объект изучения — коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа на материале любых тиражируемых объектов.

- *«Практическая» теория (с опорой на обучение практическим умениям работы с медиатехникой) — 50%.*

Основа (по мнению А. В. Федорова) — адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа. Ведущая цель — обучить использованию медиааппаратуры и созданию с ее помощью своих собственных медиатекстов. В результате должна достигаться высокая степень пользовательских и креативных навыков.

- *Эстетическая / художественная теория (46,15%).*

Основа — культурологическая теория медиа. Ведущая цель — помочь аудитории понять основные законы и язык медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое (художественное) восприятие и вкус, способности к квалифицированному художественному анализу. Основной объект изучения — язык создателя художественного медиатекста, отражающего авторский мир, история медиакультуры (киноискусства, художественного телевидения и т. д.). Результат — высокая степень способности к критическому анализу художественных медиатекстов, их интерпретации и квалифицированной оценке.

- *Идеологическая теория (38,46%).*

Основа — идеологическая теория медиа. Ведущая цель — «вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далекие от идеологических взглядов их оппонентов) или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа — самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам, исповедующим «нужную» идеологию); в этом случае усиленно критикуется медиакультура других стран». Основной объект изучения — политические, социальные, национальные и экономические аспекты медиа, многочисленные противоречия, выявляемые в них с точки зрения того или иного класса, расы, религии или нации.

- *Теория «потребления и удовлетворения» (медиапредпочтений аудитории) — 30,77%.*

Основа — теория «потребления и удовлетворения» в области медиа, утверждающая ограниченный характер влияния медиа на аудиторию, потребляющую медиапродукцию избирательно, исходя из определенных медиапредпочтений людей. Ведущая цель — помочь учащимся извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими наклонностями.

- *Предохранительная / прививочная / инъекционная / защитная теория (25,38%).*

ных ценностных ориентаций населения (например, относительно гражданской проблематики); оно является действенным инструментом как обучения, так и воспитания молодежи, выработки ее мировоззренческих и поведенческих установок. Средства информатики и информатизированных систем тоже можно (и необходимо) заставить служить воспитательным целям, однако сам процесс информатизации не решает ценностных задач, оставаясь технологическим средством совершенствования передачи актуальной учебной информации.

Что же касается самого курса информатики, то без него и формируемой с его помощью компьютерной грамотности в наше время медиаобразование почти немислимо, однако только этим оно не ограничивается. Чтобы стать действительным средством воспитания информационной культуры поколения, которому предстоит жить в условиях глобального информационного общества, этот узкотехнологический курс нуждается в дополнении, обогащении тем содержанием, которое традиционно относится к медиаобразованию. Однако школьные учителя и вузовские преподаватели информатики не получили в свое время медиаобразовательной подготовки в педвузе, и сейчас на соответствующих факультетах этот компонент тоже в большинстве случаев отсутствует из-за традиционного невнимания к нему высшей школы. Значит, медиаобразовательная безграмотность продолжает воспроизводиться из поколения в поколение, несмотря на значительные материальные ресурсы, вкладываемые в техническое оснащение школ и других учреждений образования, в том числе во исполнение федеральной целевой программы «Развитие единой информационно-образовательной среды».

Важнейший вопрос — *цели медиаобразования*. Их формулировок так же много, как самих определений медиаобразования, и это естественно, ведь тематика целеполагания имплицитно или эксплицитно присутствует в определении понятия любой деятельности. Отечественный теоретик медиаобразования А. В. Федоров провел даже специальный опрос большой группы российских и западных педагогов с целью ранжирования часто упоминаемых целей интересующей нас деятельности. Вот что у него получилось, когда он подсчитал в процентах количество голосов, «отданных» экспертами за тот или иной из предложенных им вариантов ответа:

- развитие способностей аудитории к критическому мышлению, к критической автономии личности — 84,27%;

- развитие способностей аудитории к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов — 68,88%;

- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе — 61,89%;

— обучение аудитории пониманию социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов — 61,54%;

— обучение аудитории декодированию медиатекстов (сообщений) — 59,44%;

— развитие коммуникативных способностей личности — 57,34%;

— развитие способностей аудитории к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов — 54,90%;

— обучение аудитории творческому самовыражению с помощью медиа — 53,85%;

— обучение аудитории умению идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты (тексты) — 50%;

— обучение аудитории теории медиа и медиакультуры — 47,90%;

— обучение аудитории истории медиа и медиакультуры — 37,76%¹.

Проделанная А. В. Федоровым работа дает ясную и соответствующую действительности картину относительно интенциональных предпочтений медиапедагогов, но, на наш взгляд, преимущественно в одном секторе медиаобразования — в области непрофессионального медиаобразования. На наш взгляд, целей медиапедагогической деятельности всего две: *помочь аудитории адаптироваться к жизни в условиях постоянного присутствия медиа* (непрофессиональное медиаобразование) и *подготовить специалистов для работы в медиа* (профессиональное медиаобразование). А все перечисленные исследователем позиции логичнее назвать задачами непрофессионального медиаобразования, конкретизирующими вышеназванную цель. При необходимости так же можно конкретизировать задачи профессионального образования в области медиа; некоторые из позиций в двух списках, по всей видимости, совпадут (но наверняка окажутся на разных местах при ранжировании).

Архиважный вопрос — *концептуальные основы медиаобразования*. Будучи теоретическим фундаментом той или иной педагогической системы, основные положения теории «держат» ее научно-педагогическую ось, определяя технологическое содержание совместной работы педагогов и учащихся. Мы придерживаемся *теории медиадеятельности*, изложению которой и посвящаем следующий параграф.

¹ Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. С. 30—31.

1.2. Теория медиадеятельности

Рассматривая вопрос о концептуальных основах медиаобразования, А. В. Федоров идет испытанным путем экспертного опроса: проанализировав теорию и практику его реализации в разных странах и убедившись в том, что «в мире нет единой теоретической концепции медиаобразования»¹, исследователь составил список «претендующих на это звание» теорий и предложил экспертам «проголосовать» за них. В итоге получил следующее (приводим данные вместе с кратким пересказом сути теорий, изложенных А. В. Федоровым):

• *Теория развития критического мышления / критической автономии / демократического мышления (84,61%)*.

Основа — теория медиа в качестве «повестки дня». Ведущая цель — научить аудиторию анализировать и выявлять манипулятивные воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества, учитывая способность медиа быть «четвертой властью» и распространять модели поведения и социальные ценности. Основной объект совместного изучения и исследования — поле взаимодействия медиа и общества, влияние медиа на человека с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов). Результат — способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах.

• *Культурологическая теория (69,23%)*.

Основа — культурологическая теория медиа. Ведущая цель — помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания аудитории, которая не просто «считывает» информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые тексты, самостоятельно анализирует их, то есть находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания. Основной объект изучения — агентства медиа, их категории, технологии, языки, аудитории и способы репрезентации мира в медиатекстах. Результат — способность человека к оценке и критическому анализу медиатекстов.

• *Социокультурная теория (65,39%)*.

Основа — культурологическая (необходимость образования как результат развития медиакультуры) и социологическая (как результат осознания в педагогике значимости социальной роли медиа) теории медиа. Исходный тезис — все более сильное влияние медиа на жизнь общества.

• *Семиотическая теория (57,69%)*.

Основа — семиотическая (структуралистская) теория медиа. Ведущая цель — помочь учащимся «правильно читать» медиатекст,

¹ Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. С. 31.

том или субъектами); 2) содержательность, реальность, предметность; 3) творческий и развивающий личность характер.

Опираясь на перечисленные положения, мы понимаем под медиа-деятельностью *активность субъекта, направленную на производство и/или адекватное восприятие медиатекстов, то есть текстов, предназначенных для распространения через массмедиа*. Принципиальным здесь является «уравнивание» авторской и воспринимающей составляющих, оправданное в силу признания того, что восприятие не является пассивным процессом; напротив, оно по существу представляет собой творческое воссоздание медиатекста. Данное положение, неоднократно отмеченное теоретиками¹ на примере других видов творческой деятельности, давно стало общепризнанным и может быть естественно перенесено на медиатексты.

Современные исследователи выделяют в деятельностной теории две стороны: технологическую и смысловую.

Первая представляет собой анализ любой деятельности с точки зрения реализующих ее процессов. Она хорошо разработана: «Технологический анализ деятельности невозможно обойти при исследовании трудовой или учебной деятельности, когда для обучения человека какой-то профессиональной деятельности необходимо выделить все действия, а в каждом действии необходимо выделить все операции, обеспечивающие успех действия. Не случайно этот тип анализа широко представлен в работах теоретиков обучения (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, В. В. Давыдов и др.)»². Смысловая сторона характеризует деятельность через отношение активности человека к его мотивам.

Эти две стороны содержатся в текстах в синкретичном состоянии и могут быть разъяты только путем анализа. Проследим, как они прописаны С. Л. Рубинштейном: «*Всякая деятельность состоит обычно из ряда актов — действий или поступков; будучи актами субъекта, они имеют по внутреннему своему содержанию определенное психологическое строение: они исходят из тех или иных побуждений [здесь и далее в цитате курсив Рубинштейна.— И. Ф.], или мотивов, и направляются на определенную цель. Поскольку в различных условиях эта цель должна и может быть достигнута различными способами («опера-*

¹ У Рубинштейна, например, читаем: «В каждое восприятие входит и воспринятый прошлый опыт, и мышление воспринимающего, и — в известном смысле — также его чувства и эмоции» (Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. С. 228).

² Иванников В. А. Подходы к анализу деятельности // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: Школа А. Н. Леонтьева / Под ред.: А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 43.

Основа — «инъекционная» теория медиа (синонимы — «протекционистская», «теория гражданской защиты»), утверждающая, что медиа оказывают сильное, в основном негативное воздействие на аудиторию. Ведущая цель — смягчить негативный эффект от чрезмерного увлечения медиа путем уяснения разницы между реальностью и медиатекстом и вскрытия отрицательного влияния средств массовой коммуникации на примерах, доступных для понимания конкретной аудитории.

Некоторые участники опроса (например, С. Н. Пензин) посчитали, что в анкете учтены не все концепции медиаобразования, вследствие этого их список был пополнен еще одной теорией — *этической*.

Основа — этическая теория медиа, исходящая из посылки, что медиа способны формировать у аудитории определенные морально-этические принципы. Ведущая цель — приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения (отвечающей, например, конкретной религии, принципам демократии, уровню развития цивилизации и пр.¹).

А. В. Федоров склонен все перечисленные теории свести в три основные группы:

— «защитный» подход («инъекционная», идеологическая, эстетическая);

— «аналитический» подход (теория формирования критического мышления, семиотическая, культурологическая и некоторые другие);

— «практический» подход, который, по мнению теоретика, в качестве составной части в том или ином виде присутствует почти во всех концепциях медиаобразования².

Такое «внесистемное» положение «практического» подхода в концепции А. В. Федорова натолкнуло нас на мысль, что он, по сути, и может рассматриваться в качестве основы теории медиаобразования как педагогической деятельности (если понимать под ним не обучение пользованию медиааппаратурой только, а комплексное освоение учащимися практических навыков пользования средствами массовой коммуникации и создания разного рода медиатекстов). Практический подход имеет преимущественно педагогическую (по крайней мере, деятельностную) природу, в отличие от остальных названных А. В. Федоровым концепций, опирающихся не на педагогические теории, а на теории самих медиа.

Действительно, все они в центр внимания ставят не вопросы обучения, а вопросы онтологии средств массовой информации и коммуникации. Большая их часть посвящена вопросам взаимодействия медиа и аудитории (теории «инъекционная», «потребления и удовлетворения», «критической автономии» и др.; ряд коммуникативистских теорий мож-

¹ Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. С. 31—48.

² Там же. С. 48—49.

но бы было продолжить хронологически более поздними — «селективной экспозиции», «стереотипных капсул», «статус-кво» и т. д.). На наш взгляд, «выводить» медиаобразовательную концепцию из коммуникативистских теорий не только неразумно, но и вредно, поскольку таким образом изначально закладывается концептуальная разобщенность педагогов и их воспитанников, отягощенная морально-этическими проблемами: не придя к единому ответу по существу спора, педагоги берутся навязывать каждый свое небесспорное видение вопроса аудитории.

Что же касается теорий, берущих свои названия от номинаций наук или видов деятельности (культурологическая, семиотическая, эстетическая и т. д.), они и вовсе носят прикладной характер и, если и могут претендовать на роль концептуального стержня медиаобразовательной деятельности, то только в рамках межпредметного подхода, когда медиаобразовательная тематика является иллюстративным материалом в рамках «номинального» учебного предмета (культурологическая теория — на занятиях по культурологии, семиотическая — на занятиях по семиотике и т. д.). В любом случае собственно педагогические (деятельностные и целевые) аспекты этих теорий имеют, на наш взгляд, вторичное значение и практически никак не определяют характера самого образовательного процесса.

И только практический подход (мы называем его *теорией медиадеятельности*) предполагает последовательно компетентностный подход к организации учебного процесса, нацеливающий на конечный результат взаимной деятельности учащихся и педагогов, причем для обоих видов медиаобразования — профессионального и непрофессионального. Прикладной характер медиаобразования, его направленность на такую сферу личности, как опыт, требуют адекватных теоретических положений и соответствующего педагогического инструментария. Таким образом, практический подход мы считаем отправной точкой теории медиапедагогике и основой для решения вопроса о предпочтении той или иной педагогической технологии.

Концептуальной базой теории медиадеятельности для нас является *субъектно-деятельностная теория* в психологии, разработанная С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым в двух вариантах. Эти ученые стояли у истоков наиболее известной в мире отечественной психологической школы¹. Ее международный авторитет подтвержден

¹ В качестве развития данной концепции можно рассматривать и разработанную А. А. Леонтьевым, Е. Ф. Тарасовым, Ю. А. Сорокиным теорию речевой деятельности. См.: Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общ. теории речевой деятельности. М., 2003; Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф., Шахнарович А. М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Под ред. А. А. Леонтьева. М.: Наука, 1979.

тем фактом, что с 1986 года регулярно проводятся международные конгрессы, посвященные развитию данной теории¹. Положения деятельностной теории разрабатывались ее основателями применительно ко многим видам деятельности, среди которых медиадеятельность специально не выделялась. Приняв, однако, к сведению то обстоятельство, что «виды человеческой деятельности определяются по характеру основного “продукта”, который создается в результате деятельности и является ее целью»², мы считаем возможным перенести основные теоретические положения субъектно-деятельностного подхода на медиаматериал.

В широком смысле деятельность, по С. Л. Рубинштейну,— это «всегда взаимодействие субъекта с окружающим миром»³, это «активность субъекта, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры»⁴, это «процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему его миру, другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь»⁵. Фактически то же самое понимал под деятельностью А. Н. Леонтьев, называвший ее «единицей жизни», связывающей человека, во-первых, с миром — прежде всего через ее мотивационно-смысловые компоненты — и, во-вторых, с культурой человечества, прежде всего через операционально-технические моменты⁶.

По утверждению современных исследователей К. А. Абульхановой-Славской и А. В. Брушлинского, философские, психологические и педагогические основы деятельностного подхода были заложены С. Л. Рубинштейном в 1922 году в статье «Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики)»⁷. В ней ученый выделил наиболее существенные особенности деятельности: 1) субъектность (всегда осуществляется личностью как субъек-

¹ Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Вклад А. Н. Леонтьева в развитие психологической науки // Научное наследие Алексея Николаевича Леонтьева и развитие современной психологии: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., 14 февр. 2003 г. / Сост. В. К. Шишмаренков, д-р пед. наук, профессор. Челябинск: Околица, 2003. С. 7.

² Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. С. 34.

³ Там же. С. 33.

⁴ Там же. С. 172.

⁵ Там же. С. 34.

⁶ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издат. центр «Академия», 2004. С. 3.

⁷ Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Исторический контекст и современное звучание фундаментального труда С. Л. Рубинштейна // Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. С. 645.

ных» значений, существующих в том или ином обществе. В отличие от них «личностные смыслы, как и чувственная ткань сознания, не имеют своего “надындивидуального”, своего “непсихологического” существования. Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами. Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания»¹. Каждый из нас на обыденном уровне очень хорошо знает этот эффект: если то или иное жизненное содержание имеет для субъекта личностный смысл, все относящееся к нему как бы по-другому окрашено и особо воспринимается и реализуется. С этой точки зрения образование и воспитание — это прежде всего порождение новых личностных смыслов.

Все мотивы А. Н. Леонтьев делил на смыслообразующие (побуждающие деятельность и придающие ей личностный смысл) и сосуществующие с ними мотивы-стимулы. При этом он считал, что «только идеальный мотив, то есть мотив, лежащий вне векторов внешнего поля, способен подчинять себе действия с противоположно направленными внешними мотивами»². Опять же обратившись к медиадеятельности как предмету формирования в процессе медиаобразования, заметим, что последнее призвано не только формировать элементы медиадеятельности, но «подтягивать» их до уровня смыслообразующих для учащихся.

Можно подойти к медиаобразованию и его миссии с другой стороны. А. Н. Леонтьев различал «актуально сознаваемое» содержание и содержание, «лишь оказывающееся в сознании». Актуально сознается только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, то есть «занимает структурное место непосредственной цели внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности»³.

В связи с этим ученый различал два типа операций (способов осуществления действий). Первый — сознательные операции, под которыми он понимал только такие способы действия, которые сформировались путем превращения в них прежде сознательных целенаправленных действий. Другой вид представляют операции, родившиеся «из простого “прилаживания” действия к предметным условиям или простого подражания». Они, говорит А. Н. Леонтьев, не способны без специаль-

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. С. 118.

² Там же. С. 159.

³ Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1. М., 1983. С. 361.

циями») или путями (“методами”), действие превращается в решение задачи. Поскольку единство действия определяется единством результата, являющегося целью субъекта, а способы действия дифференцируются в зависимости от различия условий, в которых эта цель осуществляется, одно и то же действие может и должно в разных условиях осуществляться различными способами. В результате из действия или в составе его выделяются отдельные звенья, определенные частичные операции, связанные с определенными объективными условиями. Закрепляясь, эти частичные операции автоматизируются и в качестве навыков переносятся из одного действия в другое. Дифференциация условий, в которых происходит действие, нахождение способов действия, адекватных условиям, закрепление связи первых со вторыми и т. п.— все это связано с включением в действие целого ряда психических процессов как подчиненных процессуальных его компонентов»¹.

Логически более стройная структура деятельности как технологического процесса содержится в трудах А. Н. Леонтьева, публиковавшихся с 40-х годов XX века. Соглашаясь с С. Л. Рубинштейном в определении операции как способа осуществления действия в определенных условиях, А. Н. Леонтьев четко разводит понятия деятельности и действия: первое он соотносит с мотивом, второе — с целью. Итак, деятельность, по А. Л. Леонтьеву,— это процесс, который «характеризуется психологически тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, то есть мотивом»². Таким образом, первый и главный признак деятельности (в отличие от более конкретных ее единиц — действий) — совпадение предмета с мотивом. Другая важная психологическая особенность деятельности — специфическая связь с ней особого класса психических переживаний — эмоций и чувств: «Эти переживания зависят не от отдельных, частных процессов, но всегда определяются предметом, течением и судьбой той деятельности, в состав которой они входят»³.

Действие же, по А. Н. Леонтьеву, «это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (то есть с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено»⁴. Что в таком случае заставляет субъекта совершить действие? «Так как предмет действия сам не побуждает деятельность, то для того,

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии... С. 172.

² Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1. М., 1983. С. 288.

³ Там же. С. 289.

⁴ Там же.

чтобы действие возникло и могло совершиться, необходимо, чтобы его предмет выступил перед субъектом в своем отношении к мотиву деятельности, в которую это действие входит. Это отношение и отражается субъектом, причем в совершенно определенной форме: в форме сознания предмета действия как цели. Таким образом, предмет действия есть не что иное, как сознаваемая непосредственная цель»¹. Дальнейший тезис А. Н. Леонтьева очень важен: мотивы и цели не являются статичными образованиями. Так, мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность. «Именно этим путем,— уверен А. Н. Леонтьев,— и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности»².

Перенесем леонтьевские абстракции в интересующую нас сферу. О медиатеатральности как автономной деятельности можно, с точки зрения деятельностной теории А. Н. Леонтьева, говорить лишь тогда, когда ее предмет (то есть медиатексты) является для личности мотивом деятельности. Например, для ребенка мотивом при восприятии медиатекстов должно быть, согласно нашему определению медиатеатральности, адекватное восприятие этих текстов. Однако в большинстве случаев это, конечно, не так. Побудительными мотивами для обращения к медиатексту для него являются чаще всего другие обстоятельства; кинофильм, телепередача, мультфильм он смотрит, исходя из других целей — отдохнуть, развлечься, узнать что-то новое. И даже прийдя в школу и попав на урок (медиакультуры, литературы и т. д.), ребенок обращается — совместно с педагогом — к медиатекстам с внешними по отношению к ним самим целями, чаще всего учебными. Это значит, совершаемые с медиатекстами действия ученика подчинены пока учебной цели и являются элементом учебной деятельности. Однако на определенном этапе происходит смысловой сдвиг: для ребенка, приученного к чтению газет, просмотру информационно-аналитических телепрограмм, осмысленной работе с источниками в Интернете и т. д., обращение к массмедиа, выполняющим в обществе несколько важнейших функций, становится потребностью. Если это произошло, можно говорить о сформированной медиатеатральности (в ее перцептивном — воспринимающем — варианте). По тем же законам из учебной деятельности студента формируется профессиональная медиатеатральность будущего специалиста.

Прав ли А. Н. Леонтьев, соотнося деятельность с мотивом, а действие с целью? Такое разведение мотива и цели может показаться из-

¹ Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1. М., 1983. С. 290.

² Там же.

лишне рационализированным. Однако А. Н. Леонтьев и в последние годы своей жизни держался выдвинутых им еще в юности моментов: «в общем потоке деятельности, который образует человеческую жизнь в ее высших, опосредованных психическим отражением проявлениях, анализ выделяет, во-первых, отдельные (особенные) деятельности — по критерию побуждающих их мотивов. Далее выделяются действия — процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, это операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели»¹.

Такого жесткого соотношения деятельности с мотивами, а действия с целью мы не находим у С. Л. Рубинштейна. По-видимому, он считал компонентами как деятельности, так и действий и мотивы, и цели, только во втором случае более частные. Такое выделение более правдоподобно, зато не дает четкого критерия сформированности нового вида деятельности, заставляя говорить о ней как о некоем качественном скачке, при котором тот или иной вид деятельности окончательно оформляется в психической жизни индивида.

Вторая сторона любой деятельности — смысловая — связана с вопросом о соотношении мотивов. Поскольку в деятельности, точнее — в разных деятельности, человек проявляется и даже формируется, в ходе его развития отдельные его деятельности и соответственно мотивы вступают между собой в иерархические отношения. По А. Н. Леонтьеву, «структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий»². Подлинным ключом к психологическому пониманию той или иной личности является исследование процесса порождения и трансформаций личности человека в его деятельности, протекающей в конкретных социальных условиях. Как соотносятся между собой внешние условия и внутреннее бытие человека? С. Л. Рубинштейн определял это соотношение через сформулированный им принцип социальной детерминации: внешние условия действуют на человека через внутренние. А. Н. Леонтьев же обернул рубинштейновский тезис. Он считал, что внутреннее (субъектное) действует через внешнее и этим само себя изменяет³.

Многое проясняют введение А. Н. Леонтьевым понятия личностного смысла и разработка ученым его отличия от значения. Значения в индивидуальном сознании, пишет Леонтьев, являются лишь более или менее полными и совершенными проекциями «надындивидуаль-

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Наука, 1975. С. 109.

² Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. С. 168.

³ Там же. С. 139.

других медийных профессий, связанной с открытостью доступа к ним. Известно, что в России, как и в большинстве других стран, массово-коммуникационная деятельность не лицензируется. Особенно много непрофессионалов в ней появилось в первые постсоветские годы, когда, с одной стороны, наблюдался бурный количественный рост СМИ, а с другой — активно входили в жизнь такие явления, как реклама и PR. Не секрет, что даже целесообразность специального образования для работников средств массовой коммуникации признается не всеми. Многие считают, что для успешной карьеры в СМИ предпочтительней «другое» образование. Как бы то ни было, тот багаж знаний и достижений в области журналистики и массовых коммуникаций, который человек получает в рамках общекультурной компоненты образования, иногда оказывается достаточным для его профессиональной реализации в коммуникационной сфере.

По степени организованности можно выделить *формальное, внеформальное и неформальное* медиаобразование.

Как известно, формальное образование предполагает организацию обучения, отвечающую пяти основным требованиям: 1) оно приобретает обучающимися в специально предназначенных для обучения учреждениях (школах разного типа, техникумах, вузах и т. д.); 2) обучение должно осуществляться специально подготовленным персоналом (проблема подготовки квалифицированных кадров медиапедагогов, особенно для непрофессионального медиаобразования, должным образом не решена); 3) формальное образование предполагает получение документа об образовании, в котором фиксируются все пройденные предметы, в том числе медийной тематики; 4) в рамках данного вида образования осуществляется систематизированное обучение; 5) обучение характеризуется целенаправленной деятельностью обучающихся.

Формальное медиаобразование в наше время более активно представлено на этапе и в форме профессионального образования (например, университетского журналистского, рекламного, PR-образования и т. д.).

Внеформальное образование отличается двумя из перечисленных выше признаков, а именно: систематизированностью и целенаправленным характером деятельности обучающихся. Хотя, разумеется, в конкретных условиях могут наличествовать и некоторые другие (например, подготовленные специальным образом кадры). Это медиаобразование, организованное не в учебных заведениях, а, например, в редакциях (профессиональное), клубах и кружках (непрофессиональное).

Неформальное медиаобразование — это неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из вышеназванных параметров. Это стихийное приобретение знаний, навыков и умений, относящихся к медийной тематике. К сожалению, большая часть взрослого населения

ного усилия сознательно контролироваться, а значит, и управляться. Содержание может превратиться в содержание, способное оказываться сознанным, то есть сознательно контролируемое, только в том случае, если оно станет прежде предметом специального действия и будет сознано актуально. Такое возможно только при целенаправленном обучении — в нашем случае в процессе медиаобразования. Только таким образом, вновь заняв структурное место условий действия, то есть превратившись в операцию, данное (в нашем случае медийное) содержание приобретет способность оказываться сознанным, или, другими словами, станет сознательно контролируемым¹.

В противоположность этим операциям (лабильным, произвольно изменяемым) те, что являются продуктом бессознательной адаптации, оказываются, как мы уже сказали, не способными сознательно контролироваться, а это значит, они являются слишком неподвижными, жесткими, недостаточно управляемыми. Данный феномен очень хорошо осознается на уровне обыденного мышления, что выражается всем известной поговоркой «Легче научить, чем переучить». Действительно, стихийно сформировавшиеся медиаоперации очень трудно поддаются трансформации. Это касается не только технологических операций, но и идеальных понятий и представлений, явившихся в результате обобщения реальных процессов на медийном пространстве. И говорить нужно в первую очередь именно о них, поскольку они относятся к мотивационной сфере личности. В этом верно ориентирующем и направляющем характере медиаобразования его непреходящее значение и смысл.

Особая категория деятельностной теории — категория поступка. Ее выделил и определил С. Л. Рубинштейн, опираясь на категорию действия. «Действие,— писал он,— становится *поступком* [курсив мой.— И. Ф.] по мере того, как и отношение действия к действующему субъекту, к самому себе и к другим людям как субъектам, поднявшись в план сознания, то есть превратившись в сознательное отношение, начинает регулировать действие. Поступок отличается от действия иным отношением к субъекту. Действие становится поступком по мере того, как формируется самосознание. Генезис поступка и самосознания — это сложный, обычно внутренне противоречивый, но единый процесс... Различные уровни и типы сознания означают вместе с тем и различные уровни и типы поведения... Ступени в развитии сознания означают изменения внутренней природы действия или актов поведения, а изменение внутренней природы есть вместе с тем и изменение психологических закономерностей их внешнего объективного протекания»².

¹ Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. С. 361—364.

² Рубинштейн С. Л. Цит. соч. С. 23.

Применительно к медиадеятельности, особенно профессиональной, рубинштейновская категория поступка особым образом актуализируется. Недаром родилась в отечественном обществе идея премии «Журналистика как поступок» (имени А. Сахарова). Каждый мало-мальски знакомый с журналистикой человек может без труда назвать случаи, когда та или иная публикация, являясь обычной формой профессиональной деятельности журналиста, по тем или иным причинам становилась общественным Поступком.

Однако это исключительные проявления в медиадеятельности. В повседневности же *теория медиадеятельности* в нашем понимании должна исходить из признания того факта, что медиаобразованию как форме организации образовательного процесса логично строиться на последовательном разворачивании педагогами благоприятных условий для освоения аудиторией следующих *форм деятельности*:

— адекватное восприятие медиатекстов как продуктов человеческой деятельности, понимание механизмов их возникновения и тиражирования, их критическая оценка и квалифицированное суждение о них;

— включенное наблюдение за характером функционирования в обществе средств массовой информации и коммуникации (как системы, так и ее отдельных предприятий), ориентация в них в целях их осознанного выбора и потребления;

— участие в диалоге с массмедиа на основе современных технических средств;

— освоение процесса создания медиатекстов на основе участия в медиаобразовательных проектах разной степени масштабности.

На наш взгляд, составной частью теории медиадеятельности должна быть подробная классификация видов медиаобразования и разработка его педагогических принципов.

1.3. Классификация медиаобразования

Выбор той или иной формы деятельности зависит от конкретных задач педагога, от уровня подготовленности аудитории, взаимных предпочтений субъектов учебной деятельности и от других обстоятельств, среди которых не последнее место занимает вид реализуемого медиаобразования. Однако полной и основательной *классификации медиаобразования*, как мы уже говорили, в отечественной науке нет. Есть только ее элементы. Например, более или менее общепризнанным является выделение профессионального и непрофессионального видов, предметного и межпредметного подходов.

Нам кажется, что на сегодняшний день можно говорить о довольно разветвленной системе медиаобразования, элементы которой можно

классифицировать по следующим основаниям: по целям, по степени организованности, по видам и уровням реализующих его образовательных учреждений, по наличию видовой интеграции, по предметно-содержательной локализованности и по формам реализации. Какие же виды медиаобразования можно выделить сегодня в педагогической практике по этим основаниям?

По целям выделяются *профессиональное* и *непрофессиональное* (синоним — *массовое*) медиаобразование. Профессиональное предназначено для подготовки профессионалов, то есть работников разных видов средств массовой коммуникации. Непрофессиональное образование обращено к массовой аудитории и готовит компетентных потребителей медиа.

Следует заметить, что профессиональный модуль предполагает в качестве начальной базы некоторый достигнутый уровень непрофессионального медиаобразования, а значит, реальной является проблема преемственности их содержания. В идеале непрофессиональное медиаобразование должно начинаться не позже чем на уровне среднего образования (речь здесь идет о формальном и неформальном вариантах; элементы неформального образования могут приобретаться и ранее, например в семье) и продолжаться на более высоких уровнях образования.

Факт отсутствия в условиях современной России широко поставленного непрофессионального образования, несомненно, оказывает отрицательное воздействие на уровень развития информационных процессов. Плохо образованная аудитория сводит на нет все усилия в области повышения качества функционирования СМИ и институтов профессиональной подготовки. Причина тому — явление «коммуникативной аберрации», непонимания реципиентами предназначенных им сообщений, что заставляет профессионалов идти на понижение их эстетического, морального, интеллектуального уровня. Эта тенденция наиболее ярко проявляется в условиях нынешней коммерциализации отечественных СМИ.

Кроме того, существует целый пласт явлений, которые можно охарактеризовать терминами «непрофессиональная журналистика» и «участие непрофессионалов в массмедиа». Социокультурный и — особенно — технический прогресс создал предпосылки для превращения информационной деятельности (авторской, организаторской, редакторской, программирующей и производственно-технологической) в массовую. Особенно активно «самодеятельными коммуникаторами» осваивается пространство Интернета. Соответствующий компонент общего образования, таким образом, жизненно необходим в целях повышения общего культурного уровня нации.

И, наконец, выравнивание уровней профессионального и массового образования необходимо в силу особой специфики журналистской и

то здесь приоритет принадлежит не России: к концу второго десятилетия XX века они существовали уже и в Америке, и в Европе, а у нас ни одна попытка в дооктябрьское время организовать учебу журналистов в системе формального образования не удалась, и только при новой власти подобная инициатива увенчалась успехом.

Исходила она от Российского телеграфного агентства (РОСТА). Сначала в Москве, а потом и в других городах при его отделениях стали организовывать краткосрочные курсы как корпоративные формы учебы сотрудников (как правило, «революцией мобилизованных и призванных»). На базе московских курсов в 1921 году возникло первое учебное заведение, вошедшее в систему формального образования и подчиненное Главпрофобру (Главному управлению профессионально-технических школ и высших учебных заведений наркомата просвещения). Сначала оно называлось Московским институтом журналистики (МИЖ), после присвоения ему статуса государственного вуза — ГИЖем.

ГИЖ трудно назвать общедоступным учебным заведением. Поддержав данную образовательную инициативу, государство решало задачу обеспечения кадрами только своей (государственной) системы печати и сразу ограничило доступ к данному образовательному ресурсу (вспомним, что институт родился в эпоху нэпа, когда были разрешены частные издания). В Положении о МИЖе находим пункт о том, что в первую очередь в институт принимаются лица, командированные ЦК РКП, губкоммами, всероссийскими объединениями профессиональных союзов, Главполитпросветом, союзами коммунистической молодежи, столичными и провинциальными газетами, а во вторую — отдельные лица, желающие посвятить себя газетной и журнальной деятельности (и только при наличии рекомендаций)¹.

В дальнейшем использовались следующие дополнительные способы ограничения общедоступности ГИЖевского образования:

— прием на учебу только тех, кто уже имел опыт работы в газетах и журналах (например, из 81 первокурсника набора 1923/24 учебного года опыта предшествующей работы в изданиях не имели только трое²); с 1926 года в правила приема был введен пункт об обязательном предоставлении претендентами на учебу опубликованных в печати материалов;

— ограничения на прием выходцев не из рабоче-крестьянских слоев (так, по состоянию на 1 ноября 1933 года в институте училось 186 человек, из них крестьян — 97, выходцев из рабочих — 64, из служащих — 14, из кустарей — 5, детей торговцев — 3, из семей служи-

¹ Справочная книжка журналиста на 1923 год / Под ред. К. П. Новицкого. М.: Изд-во Моск. ин-та журналистики, 1923. С. 236—240.

² РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 924, л. 23.

нашей страны имеет в основном таким образом приобретенный опыт обращения со средствами массовой информации и коммуникации.

По видам образовательных учреждений, в которых оно реализуется, медиаобразование можно разделить на *основное* и *дополнительное*, в том числе *компенсаторное*.

Основное (или базовое) медиаобразование должно по определению приобретаться в учреждениях формального образования, то есть традиционного школьного и университетского, если оно предполагается основными образовательными программами (сегодня это относится в большей степени к профессиональным программам медийной тематики). Однако назрела потребность включения медиаобразовательной тематики в основные образовательные программы школы и других образовательных учреждений.

Дополнительное медиаобразование реализуется в общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях профессионального образования за пределами определяющих их статус основных образовательных программ и в образовательных учреждениях дополнительного образования (в учреждениях повышения квалификации, на курсах, в домах и центрах детского творчества и в иных учреждениях, имеющих соответствующие лицензии).

Разновидностью дополнительного медиаобразования является *компенсаторное* образование в учреждениях довузовской подготовки, компенсирующее недостаток гарантированного компонента основного медиаобразования в системе среднего образования (см. Приложение 3).

По наличию видовой интеграции выделим *интегрированное* и *специальное (специализированное)* медиаобразование.

Нам уже приходилось говорить, что существует довольно значительное количество видов медиа, отличающихся друг от друга техническими и целевыми характеристиками. Если медиаобразование нацелено на один вид массовой коммуникации, его можно считать специализированным (образование в области телевидения, кинематографа, радио, а также рекламное образование, PR-образование и т. д.). В противоположность ему интегрированное образование осуществляется на материале нескольких видов медиа и нацелено на приобретение неких универсальных знаний и навыков, применимых во всех средствах массовой информации и коммуникации.

В современной практике специализированные виды медиаобразования реализуются в основном в рамках профессионального медиаобразования, а интегрированное медиаобразование почти обязательно непрофессиональное. Однако прямой корреляции между признаком «профессиональности/непрофессиональности» и «специализированности/интегрированности» нет. Так, непрофессиональное образование,

получаемое в кино- или фотокружках, является специализированным, а подготовка медиапедагогов в учреждениях профессионального образования, например педуниверситетах, может быть интегрированной.

По предметно-содержательной локализованности следует различать медиаобразование *предметное, межпредметное* и *многопредметное*.

Действительно, медиатемика может быть представлена в сетке расписания общеобразовательных и профессиональных учреждений одним предметом («Медиакультура», «Основы журналистики», «Основы рекламы» и т. д.), может быть «растворена» в содержании разных предметов (например, в общеобразовательной школе — в курсах литературы, иностранного языка, обществоведения и др.), а может реализовываться в рамках нескольких взаимосвязанных между собой предметов (как правило, в случае профессионального образования). Синонимами термина «предметное» являются «специальное» и «социокультурное». Второй вид медиаобразования именуется также аспектным.

По формам реализации мы будем различать *активное, пассивное* и *смешанное* медиаобразование.

Образование в области массмедиа именуется активным (в английской традиции часто используется особый термин *media studies*), если направлено на приобретение учащимся навыков активного коммуникатора и реализуется через его участие в разработке и реализации того или иного медиаобразовательного проекта¹. Пассивное же медиаобразование ограничено формированием пользовательских знаний, навыков и умений; в этом случае обучающийся осваивает роль реципиента массово-коммуникационных процессов. Однако, учитывая некоторые обстоятельства (например, все более усиливающуюся интерактивность современных средств массовой коммуникации), целесообразно повсеместно вводить в реальную педагогическую практику хотя бы элементы активного обучения (смешанное медиаобразование).

По уровню медиаобразование может реализовываться на этапе *дошкольного, среднего (начального, неполного среднего и полного среднего), профессионального (начального, средне-профессионального, высшего) и последипломного образования*.

В реальной отечественной практике оно активнее всего представлено на уровне профессионального образования, слабее — на уровне среднего образования; в последние годы проявились его элементы на дошкольном уровне². Наименее представленной формой является непрофессиональное образование в учреждениях непрерывного образования.

¹ Определение медиаобразовательного проекта — в главе 4.

² См.: Дейкина А. Ю. Медиаобразование и развитие познавательного интереса дошкольника: Моногр. Бийск: НИЦ БПГУ, 2002.

1. 4. Принципы реализации медиаобразования

Принципы — это основные положения, на которых базируется та или иная деятельность. Когда говорят о принципах образования, как правило, имеют в виду основные требования, которым должна соответствовать система образования на национальном или любом другом уровне. Обычно к принципам образования относят гуманистический характер, общедоступность, адаптивность, единство федерального культурного и образовательного пространства, светский характер, демократизм, открытость системы образования и т. д.¹ Безусловно, вопрос о принципах образования должен быть разработан не только применительно ко всей системе образования, но и к отдельным ее ветвям. Можно предположить, что в этом случае можно говорить о конкретизации общих тезисов либо их уточнении. С другой стороны, те или иные общие положения могут быть в разной степени актуальны в отношении отдельных систем. А самое главное — конкретные системы могут демонстрировать разную степень соответствия тем или иным общепедагогическим принципам.

Если попытаться приложить все нами сказанное к медиаобразованию, легко заметить определенную связь между наиболее актуальными принципами медиаобразования и природными характеристиками средств массовой коммуникации. Так же, как массмедиа, современное медиаобразование должно быть доступным, массовым, демократичным, разнообразным, непрерывным, общественно-государственным. Попытаемся теперь раскрыть смысл наиболее важных требований и оценить степень их соблюдения в современной России.

Чтобы медиаобразование было успешным, то есть выполняло свое предназначение и готовило новые поколения к жизни в медиатизированном обществе, оно должно быть прежде всего *доступным*. Причем это относится в равной степени к профессиональному и непрофессиональному видам. Для нашей страны это очень острая проблема, поскольку в советское время доступность его ограничивалась. Вспомним, как это было.

Хронологически первая форма медиаобразования — профессиональное образование. И в отношении кинематографа как вида коммуникации, и в отношении журналистики оно родилось в нашей стране в первые годы советской власти. Так, в 1919 году в Москве возникли Высший институт фотографии и фототехники и первая в мире киношкола (сейчас это ВГИК — Всероссийский государственный институт кинематографии). Что же касается журналистских учебных заведений,

¹ Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М: Высш. шк., 2004. С. 40—41.

Однако уже в конце 20-х годов, в эпоху установления диктатуры бюрократии, рабселькоровское движение пошло на спад. Правящая верхушка не нуждалась в активных и критически настроенных гражданах — ей были нужны послушные «винтики» хозяйственного механизма.

Вторая волна рабселькоровского движения инициировалась властью в хрущевское время, но тоже была недолговечной. Ее как бы никто не отменял, но, включенные в планы, корреспондентские письма трудящихся были подлинными редко. Прислушаемся к голосу человека посвященного, выпускника журфака МГУ 1961 года: «В те годы существовал закон об “отработке”»: корреспондент обязан был организовывать читательские материалы — 60 процентов авторских, 40 процентов личных материалов. Если не выполнял плана, снижали гонорар. Легко сказать: организовывать материалы “от простых людей”. Редко какой партийный работник, советский чиновник, рыбак, моряк, оленевод, слесарь судоверфи, лесоруб мог самостоятельно написать газетную статью. Поэтому, чтобы выполнить “отработку” 60 процентов, большинство журналистов сами писали статьи и давали их “авторам” только на подпись»¹. Вот такая массовая самодеятельность!

Принцип массовости наиболее органичен, конечно, для непрофессионального образования в области массовых коммуникаций. Для профессионального вида уровень его реализации имеет естественные ограничители. Между тем, если проследить динамику массовизации этих двух видов медиаобразования в последние годы, более значительной она окажется именно в секторе подготовки кадров для профессиональной работы в массмедиа. Думается, нужны срочные и действенные меры по ликвидации наметившихся диспропорций.

Следующий принцип можно бы было сформулировать следующим образом: медиаобразование должно носить *общественно-государственный характер*.

Хотелось бы особо акцентировать внимание на первой (общественной) составляющей его природы. В нашей стране, к сожалению, сильны другие традиции, поскольку и система средств массовой коммуникации и образовательная система у нас долгое время (если не сказать всегда) были монополизированы государством. Так, российская печать родилась как инструмент власти (по указу Петра I) и в таком качестве просуществовала большую часть своего 300-летнего пути, а дважды (с 1702 по 1759 год и со второй половины 20-х по конец 80-х годов XX века) российские граждане были лишены всякой альтер-

¹ Наш дом на Моховой: Факультет журналистики МГУ. М.: КЖИ «За рулем», 2002. С. 149.

телей культа — 2, из дворян — 1 человек¹; причем такие данные не могли быть признаны в то время абсолютно удовлетворительными, так как «гегемон» в этом рейтинге отнюдь не на первом месте, не говоря уж о нежелательном наличии последних трех позиций);

— невозможность поступления для людей, не зарекомендовавших себя на «общественной» работе, поскольку командировали на учебу партийные и комсомольские комитеты.

И хотя сеть журналистских учебных заведений (кстати, не только высших) в 30-х годах расширялась, профессия оставалась закрытой, поскольку по крайней мере два последних ограничения из перечисленных выше не снимались (что же касается требования обязательной причастности до учебы к журналистскому труду и предоставления в подтверждение этого опубликованных в печати материалов, то с 30-х годов оно было из правил приема изъято; это, заметим попутно, отрицательно сказалось на результатах работы журналистских школ).

Не стала более доступной профессия в 40-х годах, когда журналистское образование было перенесено в университеты, причем вузов с открытой журналистской программой было очень мало. В 60-е годы, правда, количество отделений журналистики несколько увеличилось (они были открыты в Воронежском, Дальневосточном, Иркутском, Казанском, Ростовском университетах). К 1971 году более двадцати университетов готовили журналистов, а к 1986-му — 23 университета плюс несколько вузов неуниверситетского типа (в основном столичных: Академия общественных наук при ЦК КПСС, МГИМО, Московский полиграфический институт и т. д.). На самом деле, это очень мало, поскольку провинциальных российских университетов среди них было меньшинство (в целях создания условий для закрепления национальных кадров журфаки по необходимости были открыты во многих столицах бывших союзных республик). По-прежнему действовали механизмы тщательного идеологического просеивания студенческого контингента, а также его «орбочивания» (80% зачисляемых в вуз абитуриентов должно было относиться к числу стажеров, то есть иметь производственный или армейский стаж).

Идеологические препоны стояли и на пути развития массового медиаобразования. Во-первых, долгое время оно существовало только как неформальное. Но если в 20-х годах энтузиастам кино и самодеятельной журналистики хотя бы не мешали заниматься любимым делом, то в сталинскую эпоху проявились тенденции «держаться и не пушать» (например, в 1934 году по цензурным соображениям было ликвидировано Общество за пролетарское кино и фотографию). Мне могут возразить:

¹ ГАРФ, ф. 7668, оп. 1, д. 538, л. 126.

существовали же все-таки в советское время самостоятельные СМИ и киностудии, детские редакции, юнкорские клубы. Существовали, но пик их активности пришелся уже на период перестройки. А главное — участвовал в них незначительный процент молодежи. Какая уж тут доступность, если нигде руководителей таких форм организации досуговой деятельности, как журналистские кружки, специально не готовили. А значит, существование юнкорского коллектива было делом случайности: оказывался в редакции профессионального СМИ заинтересованный журналист, наделенный педагогическими способностями, — и на ее базе в течение нескольких лет реализовывалось неформальное специализированное медиаобразование. А если нет — значит, нет.

Когда же клубы самостоятельных журналистов переместились из редакций в учреждения формального образования? Уже в начале 90-х годов. И связано это с экономическими трудностями (резкое подорожание бумаги и полиграфических услуг). Столкнувшись с ними, руководители прикрепленных к «взрослым» изданиям детских газет, не имевших в условиях рыночной экономики никаких перспектив сохраниться, обратились к школам, где худо-бедно, но существовали ставки педагогов дополнительного образования и минимальные условия для выпуска изданий с помощью компьютерной техники. Так вчерашние детско-юношеские приложения к профессиональным изданиям обрели облик школьных медиаобразовательных проектов, иногда совмещавшихся с факультативными курсами медиаобразовательной тематики.

Однако прошло еще почти десять лет до того момента, когда Министерством образования России была официально зарегистрирована вузовская специализация 03.13.30 «Медиаобразование» в рамках специальности «Социальная педагогика» и в немногих педагогических вузах началась подготовка студентов по этой специализации (2002). Когда еще общество реально ощутит позитивные последствия этого события и квалифицированные медиапедагоги в достаточном количестве придут в учреждения образования! Пока же образование в области массмедиа осуществляется усилиями одиночек-энтузиастов или людей, привлеченных к этой работе администрациями учебных заведений по необходимости.

По-прежнему остро стоит в наше время проблема доступности профессионального медиаобразования. Вроде бы ограничения на профессию сняты (теперь уже не надо перед поступлением на журфак два года отрабатывать на производстве, активно участвуя в общественной жизни ради рекомендации райкома). И вузов, открывших журналистские программы, стало много (даже излишне много), еще больше — тех, что учат пиарщиков и рекламистов. Но в условиях, с одной стороны, конкурсного отбора и, с другой, отсутствия гарантированного компонента медиаобразования в средней школе поступить на престиж-

ный журфак может далеко не каждый выпускник школы. По крайней мере, обучение на предшествующем этапе не может ему этого гарантировать. Открытие при вузах платных подготовительных курсов отнюдь не обеспечивает объективных и справедливых условий конкурса, особенно если учесть, что программу, структуру творческого экзамена и критерии оценивания каждый вуз определяет самостоятельно. Так что решение проблемы доступности профессионального образования в области массовых коммуникаций — дело будущего, и оно не может быть реализовано без разворачивания на этапе среднего образования широкого и доступного для всех непрофессионального медиаобразования.

Второй принцип успешного медиаобразования — его *массовость*.

Если вновь обратиться к истории, мы найдем в ней в этом плане очень противоречивые факты. С одной стороны, на заре советской власти был брошен лозунг возможно более широкого участия рядовых граждан в подготовке газет и журналов. Причина не только в жесточайшем кадровом голоде (квалифицированные специалисты, работавшие на «фабриках новостей» до революции, в большинстве своем не шли в советские газеты и журналы). Это соответствовало, во-первых, демократизации общественной жизни, желанию большевиков привлечь на свою сторону максимальное количество до того пассивных людей. С другой стороны, новая модель средств массовой информации, которые должны были выполнять не только агитационно-пропагандистскую, но и организаторскую функции, прежде всего быть одним из рычагов хозяйственного управления страной, предполагала наличие широкой сети «информаторов» о положении на рабочих местах. Столько профессиональных репортеров подготовить было невозможно — проще было эту роль передать самим участникам хозяйственного строительства. Таким образом было вызвано к жизни широкое рабселькорское движение.

Центром его организации стала газета «Правда», ее отделы организационно-массовой работы и «Рабочая жизнь». Важными вехами в развитии движения стали специальные совещания рабселькоров, на которых обсуждались вопросы учебы, способы расширения их рядов. Совещаний состоялось три (в 1923, 1924 и 1926 годах). В 1924 году количество рабочих и сельских корреспондентов достигло 100 тысяч, а через год — 216 тысяч человек. Для обобщения накопленного опыта с 1924 года редакция центральной партийной газеты начинает выпуск журнала «Рабочий корреспондент», через год переименованного в «Рабоче-крестьянский корреспондент»¹.

¹ Овсепян Р. П. История новейшей отечественной журналистики (февраль 1917 — начало 90-х годов). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. С. 47.

В нашей стране хронологически первым научно-педагогическим центром развития медиаобразования принято считать секцию массовой коммуникации Педагогического общества РСФСР (1974). Позже возникли лаборатория экранных искусств Института художественного воспитания (ныне — Института художественного образования) Российской академии образования и лаборатория технических средств обучения и медиаобразования Института общего среднего образования (ныне — Института содержания и методов обучения) Российской академии образования. Так что первые отечественные медиаобразовательные структуры — это научные коллективы.

С эпохи перестройки начали образовываться и собственно общественные организации, призванные способствовать развитию данного вида педагогической деятельности. Первой была возникшая в 1988 году Ассоциация деятелей кинообразования. С начала 90-х годов она стала членом Европейской ассоциации медиаобразования, в 2000-м переименована в Российскую ассоциацию кинообразования и медиапедагогики. Таков логический итог развития «киноведческого» движения как составной части медиаобразования: раньше сорганизовавшись, оно стало представлять на международной арене все российское медиаобразование. Развитие юнкоровского движения в свою очередь привело к образованию Детско-юношеского агентства ЮНПРЕСС (1990) и Лиги малой прессы (1992). Названные организации, а также региональные центры медиаобразования (в Тольятти, Челябинске и других городах), проводили и проводят различные слеты, конференции, семинары, конкурсы, «круглые столы».

С определенного времени медиаобразовательные инициативы России поддерживаются ЮНЕСКО. Так, с 2001 года кафедра ЮНЕСКО факультета журналистики МГУ начала реализацию совместно разработанного российского модуля медиаобразования. В сентябре 2003 года там же, на факультете журналистики МГУ, при поддержке ЮНЕСКО прошла Международная научно-практическая конференция «Медиаобразование в XXI веке». С 2004 года на территории страны активно работает Российский комитет программы ЮНЕСКО «Информация для всех». Этот же комитет плюс Бюро ЮНЕСКО в Москве (вкуче с Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики России, Южно-Уральским центром медиаобразования и Российской школьной библиотечной ассоциацией) являются учредителями российского журнала истории, теории и практики медиапедагогики «Медиаобразование».

А что же Министерство образования и науки, другие правительственные структуры России? Нельзя сказать, что они совсем не поддерживают медиаобразовательных инициатив. Мы уже упоминали, что

нативы казенным СМИ. Инструментальная модель прессы, реализованная в России, отсутствие свободы слова и печати, жесточайшая цензура сочетались с государственной школой, с патерналистскими настроениями.

Стоит ли удивляться, что институты гражданского общества до сих пор очень слабы и оказывают минимальное воздействие на образовательную систему? Даже такой мощный институт, как бизнес, в последние годы все-таки поворачивающийся лицом к школе (как средней, так и высшей), в отношении медиаобразования (особенно непрофессионального) демонстрирует абсолютную пассивность. И это опять же не удивительно, поскольку низкий культурно-медиаобразовательный уровень российской аудитории, отсутствие у широких слоев населения иммунитета против некачественной или скрытой рекламы, неумение противостоять манипулятивным воздействиям медиа на деле оборачиваются «всеядностью» потребителя медиапродукции и сверхдоходами бизнес-структур. Будут ли они рубить сук, на котором сидят?

А между тем, первые формы медиаобразования и в других странах, и в СССР возникли по инициативе профессиональных журналистов, а не педагогов, и идея международного движения медиаобразования родилась в ЮНЕСКО в секторе информации, а не в рамках какой-либо педагогической организации или ассоциации. И мировая образовательная практика до сих пор дает знаменательные примеры прямого участия журналистов в просвещении детей и других слоев населения. Так, во Франции с 1976 года существует традиция проведения Недели прессы в школе. Она подразумевает широкий выход профессиональных журналистов печатных и электронных СМИ в школы для ознакомления детей с формами и принципами функционирования массмедиа. Важный компонент совместной деятельности школьников и журналистов — выполнение имитационных творческих заданий, а это значит, что организаторам и участникам Недели прессы не чужды идеи практического (активного) медиаобразования. Иногда в этом национальном проекте бывает задействовано до 7000 французских школ. Так, только в 1996 году в Неделе прессы участвовало четыре миллиона школьников, 250 тысяч педагогов и около 600 средств массовой информации (центральных и местных газет, телеканалов, радиостанций и т. д.)¹.

Возможно, такая уникальная форма взаимодействия медиакорпораций со школой возникла во Франции потому, что там уже с середины XX века к школьным газетам применяются те же законы и требования, что регулируют деятельность «взрослой» прессы. Там даже были пре-

¹ Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. С. 87.

цеденты судебных разбирательств, ответчиками на которых выступали «детские» издания. Например, по сведениям Ж. Гонне, в 1972 году лицейской газете «Хлюп» судом было вынесено обвинительное заключение, по которому она должна была заплатить штраф¹. Во Франции школьные и лицейские газеты должны проходить процедуру регистрации и осуществлять обязательную рассылку экземпляров. Существование «взрослых» и «детских» СМИ в одном правовом и технологическом поле создает необходимые предпосылки для взаимной заинтересованности редакций СМИ и учреждений среднего образования в проведении Недель прессы.

Интересен также опыт участия в медиаобразовании «своих» школьников такой национальной организации, как газетная ассоциация издателей Австрии. Она обеспечивает австрийские школы бесплатными подписками, проводит конкурсы среди учащихся, организует различные формы сотрудничества между школами и журналистами. Есть в Австрии примеры участия в медиаобразовании не только создателей печатной прессы, но и электронных СМИ, интернет-изданий.

Однако наиболее распространенная в мире форма участия общества, в том числе профессионального, в медиаобразовании — вхождение в ассоциации, имеющие целью развитие данного вида образования. Они могут объединять частных лиц, предприятия разной формы собственности, общественные и религиозные организации, учебные заведения разных статусов, научные коллективы и т. д. Первые такие ассоциации начали возникать в разных странах в 60-х годах XX века, когда ведущим тематическим направлением медиаобразования было кино- и телеобразование. Именно тогда, например, появились ассоциации деятелей «экранного образования» на североамериканском континенте: CASE (Canadian Association for Screen Education) в Канаде, Association for Screen Education — в США.

Степень участия государств мира в медиаобразовательных организациях и проектах различна и иногда зависит от исторически сложившегося в данной стране соотношения «присутствия» в образовательной сфере государственных и негосударственных институтов. Как известно, США являются примером минимального вмешательства государственных, особенно федеральных, структур в дела образовательных учреждений. В США государство может поддерживать или не поддерживать те или иные образовательные инициативы в финансовом отношении в зависимости от сложившейся в стране ситуации. Известно,

¹ Гонне Ж. Школьные и лицейские газеты: пер. с фр. / Общ. ред. и вступ. ст. А. В. Шарикова. М.: ЮНПРЕСС, 2000. С. 68—69.

что институционализация медиаобразования в этой стране проходила при разной степени финансового участия государства. Первоначально более активно действовали неправительственные структуры, например, благотворительные организации. Но в 70-х годах — в связи с широким распространением на экранах сцен насилия, что вело к повышению агрессивности молодежи, — к финансированию медиаобразования подключилось правительство. Как только степень остроты проблемы снизилась и на первый план вышли другие негативные явления в молодежной среде (например, наркомания в 80-х годах), уменьшилось и бюджетное финансирование.

Европейские страны демонстрируют примеры большего влияния государства на образовательную сферу. Там и медиаобразование, как правило, в большей степени стимулируется, направляется и финансируется образовательными и другими государственными ведомствами. В качестве примера назовем деятельность немецкого государственного института повышения квалификации в школьном обучении и медиапедагогике (NLI), наиболее важными задачами которого являются распространение педагогической информации и документации, семинары, консультирование, подбор комплектов передач аудиовизуальных медиа и дидактического компьютерного обеспечения, организация их проката и распространения, проведение медиакурсов для учителей, сотрудников внешкольных учреждений образования и культуры для взрослых, совместная работа с образовательными учреждениями разных типов, разработка и продвижение учебно-методических материалов медиапедагогического характера и т. д.¹

Крупнейший медиаобразовательный центр Европы, организованный при прямом участии государства, — открытый в Париже в 1983 году Центр связи образования и средств информации (CLEMI), возглавляемый профессором Жаном Гонне. Еще за десятилетие до его возникновения медиаобразовательные аспекты были включены в программные документы Министерства образования Франции, а в 1976 году они впервые официально попали в национальный учебный план средних учебных заведений. CLEMI сотрудничает с ЮНЕСКО, министерствами образования, культуры и иностранных дел Франции, Институтом новой школы (организацией, продолжающей дело С. Френе, лидера международного педагогического движения «Типография в школе»), Ассоциацией молодежной прессы и другими общественными организациями, проектами «Активный юный телезритель», «Коммуникационная инициатива» и т. д., медиаобразовательными организациями многих стран.

¹ Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. С. 116—117.

юного журналистов»¹. Такие взаимоотношения между детьми и взрослыми, конечно, выигрышно отличаются по стилю педагогического общения от наиболее распространенной сегодня отечественной профессионально-образовательной модели.

Это, кстати, касается не только массового, но и профессионального вида, особенно его практико-ориентированной модели. Нам еще предстоит в главе о профессиональном медиаобразовании говорить об этом подробно, а пока ограничимся тезисом о том, что диалоговый характер профессионального образования в области разных видов медиа объясняется преимущественно творческим характером специальностей, что — применительно к журналистскому образованию — нашло отражение в закреплении на уровне государственного образовательного стандарта (ГОС) таких видов занятий, как творческие мастерские (нормативная дисциплина СД.06 «Журналистское мастерство» в ГОСе по специальности «Журналистика»).

И последний принцип — современное медиаобразование, безусловно, должно быть *непрерывным*. Термин «непрерывное образование» отнюдь не однозначен, только Международный толковый словарь по образованию содержит около десятка его определений. Однако все возможные дефиниции, на наш взгляд, сводятся к двум основным: 1) «образование, охватывающее полный жизненный цикл человека и состоящее из ступеней образования и им соответствующих образовательных циклов»²; 2) «все формы и типы образования, получаемые лицами после завершения традиционного школьного или университетского образования, вступившими в мир труда и/или выполняющими обязанности взрослых в соответствии с формулировками этих обязанностей, принятыми в том или ином обществе»³.

Не ошибемся, если скажем, что трансформация традиционного образования в непрерывное является наиболее существенной образовательной тенденцией второй половины XX века: на смену образованию,

¹ Солдатикова М. Взрослый в организации детской газеты // Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка: Материалы междунар. семинара, проходившего 16—17 июля 1993 г. в Звенигороде / Под общ. ред. А. В. Шарикова. М.: Агентство ЮНПРЕСС, 1994. С. 105.

² Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы). Концептуально-программный подход // Тр. Исследоват. центра / Под науч. ред. д-ра техн. наук Н. А. Селезневой и д-ра эконом. наук А. И. Субетто М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. 1995. С. 17.

³ Международная стандартная классификация образования (МСКО) ЮНЕСКО / Пер. И. Е. Волковой. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. 1999. С. 17.

в реестр специализаций высшего профессионального образования в рамках специальности «Социальная педагогика» в 2002 году включена специализация «Медиаобразование». Министерской программой «Университеты России» и другими грантовыми программами неоднократно поддерживались научные исследования медиаобразовательной тематики. На федеральном министерском портале¹ находится сайт Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, и на нем в марте 2004 года проведена первая Всероссийская интернет-конференция по медиаобразованию.

Однако деятельность министерства могла бы быть более активной и инициативной. Вообще, существует мнение, и оно небезосновательно, что «по отношению к проблемам медиаобразования можно диагностировать состояние общества»², ведь социальный заказ на этот «гигантский проект, все более завоевывающий мир»³, объясняется его способностью осуществлять эффективную пропаганду демократических ценностей, но, с другой стороны, «широкий масштаб его внедрения может быть достигнут только при активной поддержке властных структур»⁴.

Перейдем к следующему принципу — образование в области медиа, на наш взгляд, должно быть *разнообразным и адекватным* по содержанию и формам.

Мы уже убедились, насколько оно многолико (параграф «Классификация медиаобразования»). Уверены, что общественным интересам отвечает его комплексное развитие: каждая из форм возникла, отражая определенные потребности, и без ее прогресса недостижима общая цель. Особенно это касается тех видов, в основе выделения которых явно или неявно лежит аудиторный принцип. Это, безусловно, дифференциация по уровням, по целям, по степени организованности учебной деятельности и т. д. Но требование разнообразия должно соотноситься с требованием адекватности, поскольку содержание, предназначенное для профессионального вида, будет не в полной мере адекватным для вида массового; формы, подходящие для интегрированного медиаобразования, не подойдут для узкоспециализированного модуля и т. д. Не забудем и об общепедагогическом принципе соответствия обучения возрастным особенностям учащихся. Короче говоря, учет специфики всего спектра

¹ <http://edu.of.ru/mediaeducation>

² Бондаренко Е. А., Журин А. А. Состояние медиаобразования в мире // Педагогика. 2002. № 3. С. 92.

³ Каруна И. А. Британский опыт в области медиаобразования // Искусство и образование. 2003. № 2. С. 77.

⁴ Бондаренко Е. А., Журин А. А. Указ. соч.

видов медиа и медиаобразовательных модулей требует высочайшей квалификации педагога. Тем непонятней пассивность образовательного ведомства в вопросе подготовки медиаобразовательных кадров.

С другой стороны, само разнообразие видов массовой коммуникации, традиция поручать этот вид занятий профессиональным журналистам, киноведам и техникам, а не профессиональным педагогам, неинтегрированность медиаобразовательного компонента в базовые учебные планы российских общеобразовательных учреждений, некая периферийность его «спасают» современное медиаобразование от обычной для сегодняшней педагогической практики формальной унифицированности и дидактической сухости. Современное медиаобразование на зависть другим педагогическим направлениям максимально демократично. У нынешних медиапедагогов огромный выбор форм и методов ведения образовательного процесса: они могут избрать классно-урочную форму, а могут в условиях формального образования остановить свой выбор на кружковой форме, могут реализовывать активные формы, а могут смешанные, могут осуществлять печатный медиаобразовательный проект, а могут электронный, могут усилить «знанийный» компонент обучения, а могут сосредоточиться на «навыковой» парадигме. Возможностей масса...

Ответ на вопрос, чем руководствоваться при их выборе, ведет нас еще к одному принципу — *диалоговому характеру* медиаобразования.

Действительно, планируя совместную работу (а медиаобразование, безусловно, требует обращения к традициям педагогики сотрудничества), преподаватель и учащийся вынуждены исходить из учета взаимных интересов и возможностей. Даже самому максималистски настроенному ребенку не придет в голову настаивать на выпуске школьной телевизионной программы, если в школе пока нет соответствующей материальной базы, а в качестве педагога в класс пришел опытный газетчик. Вместе с тем и педагог, лишенный необходимости выполнять спущенный сверху обязательный учебный план, если он, конечно, не равнодушный к своему делу человек, неизбежно придет к признанию приоритетности активных форм медиаобразования, поскольку они интересны детям, способны пробудить их инициативу, выгодно отличают медиаобразование от других компонентов учебного плана, перегруженного теорией, обязательными правилами и законами, требующими запоминания и анализа.

С другой стороны, основной блок личностных качеств, которые призвано развивать медиаобразование, — это коммуникативные качества в их особой «медиазированной» форме. Еще А. В. Шариков, «пионер медиаобразования», утверждал, что именно совершенствование коммуникативных способностей обучаемого является основным

лично-значимым результатом медиаобразовательной педагогической деятельности. При этом он ссылался на результаты опроса экспертов, проводившегося на одном из международных медиапедагогических форумов. Проанализировав их, исследователь сформулировал основную цель медиаобразования, как он ее в тот момент понимал, — формирование «медиакоммуникативной компетентности», под которой имел в виду «компетентность в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении, а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми»¹.

Диалогичность как цель и как природное свойство медиаобразования настолько очевидна, что некоторые ученые склонны «возводить» его концептуальные основания к отдельным философским системам, в которых силен «диалоговый» момент. Например, к диалоговой концепции культуры М. М. Бахтина — В. С. Библера. На возможности «диалога культур» предлагал опереться медиаобразованию А. В. Федоров². Данную концепцию называют в качестве методологической базы медиаобразования и Е. В. Мурюкина³ и И. В. Чельшева⁴.

Но даже если ограничиться исключительно инструментальными (методическими) аспектами, придется признать, что медиаобразование, адекватное теории медиадеятельности, а значит, использующее активные формы, то есть, говоря языком методических терминов, принципы коллективно распределенной деятельности, действительно обладает диалоговой природой и должно избегать на практике назойливой монологичности учителя, признания за ним права на обладание «истиной в последней инстанции». О роли педагога в детской газете много говорилось на международном семинаре медиапедагогов, проходившем в Звенигороде в 1993 году. Так, М. Солдатикова, руководитель юнкорветского объединения «Четверг» из г. Верещагино Пермской области, ответственный секретарь районной газеты «Заря», убеждена, что «лишь на первом этапе, когда происходит знакомство юнкорветов с азами журналистики, взрослый выполняет роль наставника, но в процессе совместной деятельности, когда отношения крепнут, растет взаимопонимание, обучение переходит в партнерство взрослого и

¹ Шариков А. В. Медиа-образование: мировой и отечеств. опыт. М.: НИИ СОиУК АПН СССР, 1990. С. 64.

² Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. С. 13.

³ Мурюкина Е. В. Диалоговая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования // Медиаобразование. 2005. № 3. С. 42—55.

⁴ Чельшева И. В. Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования // Медиаобразование. 2005. № 6. С. 4—14.

вития школьников осознана в качестве приоритетной и первоочередной.

У предметного подхода в России, на наш взгляд, в сложившихся условиях два значительных преимущества:

1) он более соответствует западной (актуальной в наше время и в России) традиции строить учебные предметы не столько по «научному» принципу, сколько по междисциплинарной модели «предметной области» с отчетливым предпочтением тех областей, которые помогают ученику ориентироваться в обыденной жизни; так, в последнее время в учебные расписания российских школ вошли с разной степенью успешности некоторые неорганичные для отечественной школы предметы («Основы безопасности жизнедеятельности», «Основы потребительских знаний», «Граждановедение», «Этика и психология семейной жизни» и т. д.);

2) отдельный предмет под названием «Медиаобразование» (или «Медиакультура», «Основы медиа») может оказаться востребованным локально в качестве элективного курса в процессе идущей перестройки структуры и содержания общего образования, особенно на этапе массового введения профильной школы.

Как известно, сейчас Россия практически решает проблему модернизации школьного образования. Идут многочисленные эксперименты; цель их — апробировать педагогические инновационные модели, сводящиеся к решению следующих вставших перед российской школой задач, которые обусловлены как общемировыми, так и национальными процессами:

— увеличение срока обязательного пребывания детей в школе, обеспечивающего получение качественного базового образования;

— качественное улучшение образования на этапе начальной школы (увеличение сроков начального обучения, совершенствование его содержания и т. д.);

— улучшение качества образования на этапе обязательного для всех неполного среднего образования;

— введение профильного обучения в старшем звене школы;

— сокращение объема обязательного учебного материала за счет введения обязательного базового компонента и предоставления широкого набора элективных элементов содержания;

— обеспечение широкой дифференциации, вариативности и альтернативности образования;

— устранение оторванности содержания школьного образования от жизненных реалий и проблем, усиление его прагматичности при сохранении фундаментальности;

— обеспечение свободного и равного доступа к полноценному общему и профессиональному образованию;

рассматриваемому — во временном отношении — в качестве необходимого этапа, предшествующего активному включению в полноценную трудовую жизнь, приходит образование «через всю жизнь» как условие соответствия требованиям жизни. По сути, данная перестройка стала адекватным ответом педагогов на системный кризис образования, переставшего в прежнем виде удовлетворять общество.

Несмотря на то, что концепция непрерывного образования получила признание во всем мире и в нашей стране как руководящая основа образовательной политики (непрерывность закреплена в качестве системного принципа Федеральным законом «Об образовании» и другими законодательными актами, посвященными образованию), а система средств массовой информации и коммуникации повсеместно рассматривается в наше время как один из главных факторов социализации личности, по эффективности воздействия превышающий даже влияние системы формального образования, — само образование в области массовых коммуникаций, взятое в комплексе, не становилось в отечественной педагогике специальным объектом исследования с точки зрения проявления в нем свойств непрерывности. Кроме такого его специального вида, как кинообразование, рассмотренное под этим углом зрения Г. А. Поличко¹.

Даже при беглом взгляде на разветвленную систему современного образования обнаруживается наличие разрозненных элементов «пожизненного» образования в области медиа, как массового, так и профессионального (первичного и последующего). Это медиаобразование в системе среднего и дополнительного образования детей, медиаобразование в профессиональных учебных учреждениях немедийного профиля, многоуровневое высшее профессиональное образование, повышение квалификации и переподготовка работников СМИ, ученичество на рабочем месте на медиапредприятиях, корпоративные курсы в медиакомпаниях, самообразование. Перечисленные формы, в разной степени отрефлексированные и организационно оформленные педагогами, реально сосуществующие и в отдельных комбинациях соподчиненные друг другу, объективно наличествуют в социуме и причудливо переплетаются в личностных и карьерных биографиях людей, удовлетворяя их образовательные потребности на разных стадиях жизни и в требуемом объеме. Теоретически можно выделить несколько наиболее распространенных образовательных схем, реализующихся в зависимости от конкретных условий и приводящих к набору разных компетенций, запрашиваемых жизнью. Только имеет ли это какое-нибудь практическое значение? Думается, что в таких сложных областях, как занятость населения (профессиональный аспект) и потреби-

¹ См., напр.: Поличко Г. А. Кинопедагогика: предложения о проблеме... // Специалист. 1993. № 1. С. 17.

тельская медиакультура (общекультурный аспект), теоретическое искушение поупражняться в разработке логических схем принципиально ограничено соображениями здравого смысла.

Но вот что, на наш взгляд, имеет практическое значение — выделение узловых элементов системы, заслуживающих особого внимания педагогов, так как без их целенаправленного совершенствования общественный прогресс в данной области просто невозможен. Таких элементов четыре:

- медиаобразование на этапе среднего образования;
- непрофессиональное медиаобразование в системе профессионального образования;
- первичное профессиональное медиаобразование;
- последующее профессиональное медиаобразование, то есть профессиональное медиаобразование «для взрослых».

Этим основным элементам современного непрерывного (в первом из обозначенных значений) медиаобразования посвящены две следующие главы нашей книги.

ГЛАВА 2. НЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

Непрофессиональное (или массовое) медиаобразование, как мы его определили, предназначено для успешной адаптации массовой аудитории к жизни в условиях медиатизированного сообщества и для эффективного — благодаря подготовленности аудитории — функционирования самих СМИ. Оно должно осуществляться и фрагментарно осуществляется на разных этапах формального и неформального образования, но, безусловно, центральным элементом системы и необходимым звеном в подготовке массовой аудитории к современной жизни является формирование медиазнаний и медиаумений в средней школе. Только представленность данного тематического вида образования на этапе среднего образования может гарантировать высокий (близкий к стопроцентному) охват населения им.

2.1. Основное медиаобразование на этапе среднего образования

Возможность вступить в «организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение», содержательно связанное с

журналистикой и массовыми коммуникациями, россияне потенциально имеют с самого детства. Не будем останавливаться на семейном обучении, в той или иной степени знакомящем детей с медиа¹. Речь, как и договорились, сразу пойдет о школьном медиаобразовании, концепция которого начала формироваться в мире в конце 60-х годов XX века и которое реализуется в нескольких десятках стран, в том числе — особенно после 1987 года — в России.

Существует два основных подхода к организации школьного медиаобразования. Сторонники первого (межпредметного, или аспектного) ратуют за изучение массовой коммуникации в курсе традиционных предметов (например, в России — в курсах русского языка, литературы, обществознания, иностранного языка и др.). Второй подход предполагает введение в программу специального предмета (предметный, или социокультурный подход).

У каждого из описанных вариантов реализации массового медиаобразования есть свои плюсы и минусы. На первый взгляд, широкое внедрение межпредметного подхода, которое можно осуществить без «перекраивания» предметной сетки содержания общего образования (в соответствии с российскими традициями сориентированного на принцип «учебный предмет — фундаментальная наука»), организационно проще. К тому же при такой постановке дела есть возможность изучать медиатексты с различных точек зрения и средствами разных предметов. Интегральный эффект от органичного соединения целей преподавания каждого конкретного предмета с целями медиаобразования, помогающего информационно разомкнуть область изучения и связать ее с другими областями, потенциально значительней и весомей благодаря позитивному фактору активизации познавательных процессов, достигаемому через подключение «внешней» информации к информационным активам школьной среды (известно, что уровень доверия детей к внешкольным источникам знаний значительно выше).

Однако посвященным, знающим, насколько инертна система отечественного среднего образования, как она тяжело интегрирует в себя различные инновации, этот путь кажется обреченным на провал. К тому же мировой опыт свидетельствует, что межпредметный подход успешно развивается при условии значительного внимания к медиаобразованию со стороны государства и авторитетных неправительственных организаций, осуществляющих координацию финансовых, организационных, методических и кадровых усилий. Нельзя сказать, что в нашей стране задача информационно-коммуникационного раз-

¹ Данилов А. П., Птак Я. А. Медиаобразование в семье и школе: опыт и проблемы // *Семья в России*. 2002. № 2. С. 108—125.

образования в российской школе — дело будущего. Сегодня же можно говорить о фрагментарном охвате этим видом формального образования детей школьного возраста через следующие формы:

— целенаправленное медиаобразование предметного и межпредметного типа, осуществляемое в некоторых школах силами одиночек-энтузиастов;

— медиаобразование, осуществляемое спонтанно (через проведение разовых акций), чаще всего межпредметного типа;

— медиаобразование для детей, обучающихся в специализированных журналистских классах или в классах более широкого (чаще всего гуманитарного¹) профиля, в которых преподаются курсы, посвященные журналистике, в рамках часов, выделенных на элективные дисциплины.

Необходимо заметить, что последняя форма нередко становится «нулевым» этапом профессионального образования журналистов и других работников средств массовой коммуникации, так как имеет значительный профориентационный потенциал. Под профориентацией принято понимать процесс осознания индивидом существующих в обществе конкретных видов трудовой деятельности — профессий, — собственных склонностей и способностей к одной (или нескольким) из них, путей или средств овладения знаниями и навыками, необходимыми для выполнения соответствующих функций.

Однако более ценен не профориентационный, а общесоциализирующий эффект школьного медиаобразования. Кажется, в последнее время это начинает осознаваться как организаторами системы государственного образования, так и — еще быстрее — предпринимателями от образования. Возникают совершенно потрясающие медиаобразовательные проекты и различные конкурсы, цель которых — привлечь к конкретным видам медиадеятельности максимально широкие слои школьников и поощрить наиболее талантливых из них. Расскажем только о нескольких из удачных проектов такого рода, в которых принимали участие челябинские школьники, представившие в 2003—2005 годах свои работы, выполненные в рамках данных проектов, на творческий конкурс при поступлении в ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет».

• Медиаобразовательные проекты обычно имеют либо школьный

¹ Мы, кстати, считаем сужение сферы представленности медиаобразования в профильной школе до одного ее вида (то есть до гуманитарного направления), характерное для сегодняшней системы среднего образования, ошибочным. На самом деле важнейшее свойство и преимущество медиаобразования — его широкий тематический характер — позволяет включать его в профильные классы и естественно-математического, и технологического, и еще многих других направлений.

— интеграция общекультурной (общеразвивающей) и профессиональной составляющих образования на этапе среднего образования и т. д.

Нам кажется, что вектор развития отечественного среднего образования в общем направлен в сторону увеличения веса и значимости медиаобразования российских школьников. На это позволяет надеяться опыт развитых стран, в которых данное направление в процессе реформирования системы образования заняло более подобающее место: в Канаде с сентября 1999 года изучение медиакультуры стало обязательным для учащихся всех средних школ с 1-го по 12-й классы; в Великобритании в 1995 году 30 тысяч школьников выбрали «Медиа» для сдачи экзаменов за курс средней школы; в США подписанный в 1994 году президентом страны закон «Цели 2000: Американский образовательный акт» включает медиаобразование в рекомендуемый стандарт обучения на всех уровнях начальной и средней школы¹; медиа серьезно изучаются в школах Австралии, Франции, всех скандинавских стран, в странах Южной Европы и т. д.

Особо ценным ресурсом медиаобразования является его нацеленность на развитие коммуникативных качеств детей, входящих в набор так называемых базовых навыков личности, благодаря чему в ряде стран обучение «медиаграмотности» начинается в начальной школе (первый уровень МСКО) и даже в дошкольных учреждениях (нулевой уровень). В России наиболее реальным временем для сознательного и целенаправленного освоения содержания медиаобразования считается этап основного общего образования (второй уровень). Но основы информационной культуры, безусловно, должны закладываться в начальных классах, и отрадно, что в начале XXI века в рамках эксперимента «Совершенствование структуры и содержания общего образования» предмет под названием «Информационные технологии» находит свое место в расписании занятий учеников начальной школы.

По мнению А. Федорова и И. Чельшевой, разработанные в России модели медиаобразования школьников можно разделить на следующие виды:

— образовательно-информационная (изучение теории, истории и языка медиа);

— практико-утилитарная (практическое изучение и применение медиасредств);

— воспитательно-этическая (решение моральных и религиозно-философских проблем с использованием медиаматериалов);

¹ Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. С. 107, 124, 126 и др.

— эстетическая (развитие художественного вкуса и анализ произведений медиакультуры);

— развивающего обучения (развитие восприятия, воображения, критического мышления по отношению к медиатекстам любого типа и т. д.)¹.

Наиболее разработаны медиаобразовательные модели Ю. Н. Усова², А. В. Шарикова³, А. В. Спичкина⁴, межпредметная модель Л. С. Зазнобиной⁵.

Преподаватели факультетов журналистики также вносят свой вклад в разработку медиаобразования школьников (прежде всего его образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей). Так, кафедра ЮНЕСКО факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова, опираясь на британскую модель медиаобразования, предложила комплекс программ, рассчитанный на четыре уровня овладения знаниями о СМИ и навыками пользования ими⁶. Ею также опубликован Типовой проект медиаобразовательного курса, предлагаемого для учащихся 7—8-х классов средней школы. В сентябре 2003 года на журфаке МГУ при поддержке ЮНЕСКО состоялась Международная научно-практическая конференция «Медиаобразование в XXI веке», на которой, наряду с другими вопросами, обсуждалась особая роль факультетов и школ журналистики в развитии и внедрении программ медиаобразования среди широких слоев населения. В конференции приняли участие исследователи СМИ и коммуникации из вузов США, России и всех стран СНГ. По ее итогам

¹ Федоров А., Чельшева И. Медиаобразование в современной России: Основные модели // Высш. образование в России. 2004. № 8. С. 34—39.

² Основы экранной культуры: Цикл программ / Рук. Ю. Н. Усов. М., 1998; Усов Ю. Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства // Искусство в школе. 2000. № 6; Усов Ю. Н. Экранное искусство — новый вид мышления // Искусство и образование. 2000. № 3.

³ Шариков А. В., Черкашин Е. А. Экспериментальные программы медиаобразования. М., 1991.

⁴ Спичкин А. В. Что такое медиаобразование. Курган, 1999.

⁵ Медиаобразование, интегрированное с базовым: Опыт орг. эксперимент.-исследоват. работы коллектива школы 858 ЮО г. Москвы / Под ред. Л. С. Зазнобиной. М., 1999.

⁶ Варганова Е. Л., Засурский Я. Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели // Информац. о-во. 2003. № 3. С. 5—10; или: Варганова Е. Л., Засурский Я. Н. Медиаобразование как средство формирования информационной безопасности молодежи // Информац. и психолог. безопасность в СМИ. В 2 т. Т. 1: Телевизионные и рекламные коммуникации / Под ред. А. И. Донцова, Я. Н. Засурского, Л. В. Матвеевой, А. И. Подольского. М.: Аспект Пресс, 2002. С. 7—19.

подписана Декларация о совместной деятельности на 2004—2005 годы¹.

Усиление внимания к медиаобразованию в российской школе — настоятельное требование сегодняшнего дня. Оно актуализируется значительным отставанием нашей страны от наиболее развитых государств мира на этапе перехода от индустриального общества к информационному, отличающемуся не только высоким уровнем материальной культуры, но и кардинальными преобразованиями в социально-политической и духовной жизни. В качестве тормозящих наше общество на этом пути факторов называются устаревшая структура экономики и кризис социальной системы, ведущие к маргинализации основного населения, отсутствие исторического опыта социального взаимодействия на началах горизонтальной коммуникации и при этом осязаемое недоверие к власти и СМИ с их манипулятивными традициями, морально устаревшие и монополизированные вещательные и телекоммуникационные инфраструктуры.

На этом фоне недостаточный уровень развития медиаобразования кажется малозначительным фактором, не намного усугубляющим общее неблагополучие. Однако без серьезных усилий, направленных на реорганизацию образовательной сферы, вырваться из числа «информационно бедных» регионов невозможно. Неслучайно в итоговых документах Всемирной встречи на высшем уровне по вопросам информационного общества, проходившей под эгидой ООН и ЮНЕСКО (декабрь 2003 года, Женева), среди десяти целей, названных приоритетными на период до 2015 года, значится «изменение программ всех начальных и средних школ с тем, чтобы гарантировать реализацию задач, выдвинутых переходом к информационному обществу с учетом национальных особенностей»². Напомним, что Совет Европы еще в 1989 году принял резолюцию, в которой определенно высказался за то, чтобы медиаобразование начиналось как можно раньше и продолжалось все школьные годы, став обязательным для изучения предметом.

Судьба школьного медиаобразования в России отразила, как в зеркале, трудную историю демократической идеи в государстве. Вместе с оживлением рабселькорского движения в годы хрущевской «оттепели» возродился интерес к детской прессе, который в застойные годы поддерживался за счет активной эксплуатации педагогами ее воспитательных возможностей и с новой силой вспыхнул в перестроечный период. Но глобальное практическое решение проблемы массового медиа-

¹ Информационное общество. 2003. № 3. С. 4.

² Цит. по: Национальные модели информационного общества / Отв. ред. и сост. Е. Л. Варганова; науч. ред. Н. В. Ткачева. М.: ИКАР, 2004. С. 385.

ции. В обоих случаях речь идет о системе распределения обязанностей по выпуску номера издания. Только у штатного сектора базовой организацией является то взрослое периодическое издание, с которым сотрудничают ребята (и тогда школьники причастны к выходу приложения либо тематической детской страницы), а в детской редакции ребята выпускают собственными силами свою независимую газету. В таком случае все — от сбора материала до верстки газеты — делается самими подростками при направляющей деятельности взрослого руководителя.

Постом называется коллектив, поставляющий вовне информацию о той организации (учебном заведении, учреждении, лагере), на которой базируется. Такой тип юнкорского объединения уместен для областных или районных молодежных медиа. Пост обеспечивает издание информацией из разных населенных пунктов области или района. По такому принципу в Челябинской области, например, выпускается областная детская газета «Компас» (руководитель Г. М. Саранцев).

Пресс-центрами называют коллективы двух типов: 1) временные отделы, создающиеся на конгрессах, фестивалях и других массовых мероприятиях для информационного и организационного обслуживания журналистов (в том числе юнкоров); 2) объединения, членами которых являются представители ряда различных коллективов. Задача такого пресс-центра — освещать жизнь этих коллективов в комплексе. Например, члены юнкорского пресс-центра при городской газете могут поставлять материалы из всех учебных заведений, детских организаций и городских учреждений дополнительного образования детей.

Наконец, клуб юных журналистов чаще всего объединяет в себе элементы всех перечисленных типов коллективов. Это самая сложная из всех детских юнкорских организаций. В нем объединены ребята, которые поставляют информацию из тех учебных заведений и учреждений дополнительного образования, где учатся или занимаются в кружках и секциях. При этом они своими силами выпускают газету или страничку, выступают в качестве штатных корреспондентов редакций газет, при которых созданы и действуют клубы юных журналистов, освещают в комплексе жизнь детских коллективов.

Юнкорские коллективы этого типа являются одной из форм общения, способствуют росту взаимопонимания детей различных социальных и возрастных групп. Обеспечивая личностное развитие, юнкорские коллективы организуют досуговую деятельность детей, направленную, с одной стороны, на пополнение знаний, совершенствование способностей, личностно-значимое творчество, с другой — на активное воздействие на различные стороны детского коллектива, создание общественно значимых результатов творчества, на превращение подростка в активного гражданина своей страны.

масштаб, либо межшкольный (на уровне города или района). Издания более крупного масштаба — большая редкость. Но именно о таком хочется сказать в первую очередь — это газета «Знай наших!», издающаяся в Москве пресс-центром проекта «Школа нового поколения» при поддержке АНО «Научно-методический центр “Школа нового поколения”» в рамках сетевого сообщества и входящих в него школ. Участницами проекта является более 30 школ из 19 городов (Москва, Краснодар, Тверь, Братск и др.). Среди них есть и челябинские школы — № 17 и 31. Посредством газеты школьники рассказывают сверстникам из других городов о своей жизни.

• Учитывая тот факт, что «сегодня каждая третья школа страны старается осуществить собственный издательский проект»¹, редакция журнала «Лицейское и гимназическое образование» провела уже несколько всероссийских конкурсов школьных изданий «Больше изданий хороших и разных».

Обладателем Гран-при третьего по счету конкурса стала группа изданий детского информационно-издательского центра «Перекресток» Дома детского творчества «У Белого озера» (г. Томск): межшкольная газета «Полянка», газета для воспитанников ДДТ «Мозаика», журнал «Толстая газета», блокнот «Летающий жираф». Пти-при получила газета «Контакт!» московской школы № 1259. Первые три места распределились между следующими изданиями: газетой «Know How» краснодарской гимназии № 23, газетой «Ботанический сад» лица № 31 Челябинска и историческим журналом «Времена» с историко-литературным приложением «Перемена времен» (гимназия № 248 Санкт-Петербурга). Лауреатами конкурса стало в общей сложности 60 изданий. Особенно приятно, что в их числе кроме «Ботанического сада» оказались газета «Переменка» и «Наша гимназия» челябинских школ № 11 и 76. А всего в третьем конкурсе приняло участие около 450 изданий.

• По сравнению с печатными электронными медиапроектами в школах значительно меньше. Еще реже они бывают хорошего — с технической точки зрения — качества. И уж совсем редко передачи ученического телевизионного узла делаются по итогам школьных и внешкольных событий оперативно и систематически, как это происходит в челябинской школе № 24. В ней есть единственная в области телевизионная кабельная сеть, две студии. Традиции школьного телепроизводства уже девять лет. Что самое удивительное — имеется совершенно уникальный опыт съемок ток-шоу. И не на какие-нибудь пошленькие темы типа «С какого

¹ Чайковская А. Школьная газета. Формула успеха // Лицейское и гимназическое образование. 2004. № 2. С. 84.

возраста можно начинать половую жизнь?», а на очень проблемные и социально значимые. Например, такую — «О природе подростковой агрессии». Ведущим ток-шоу является старшеклассник, в качестве гостей в студию приглашаются общественные деятели районного масштаба, а также директор и психолог школы. Есть пестрая аудитория в студии — учителя и учащиеся школы. Они не просто наблюдают за происходящим, но задают вопросы гостям, отвечают на вопросы ведущего. Показываются и снятые заранее сюжеты (например, интервью с человеком, скрывающим свое лицо). Продолжительность передачи, состоящей из нескольких блоков, — около часа.

● В физико-математическом лицее № 31, уже представленном в нашем рейтинге газетой «Ботанический сад» и участием в проекте «Знай наших!», тоже есть опыт реализации телевизионного медиапроекта. Это деятельность школьной студии «31-й кадр». Появилась она благодаря сотрудничеству школы с учебной лабораторией телевидения и радиовещания Челябинского государственного университета. Занимаются в ней лицеисты 7—11-х классов. Они снимают телевизионные сюжеты о школьной жизни, поднимают важные для них проблемы.

● Мы уже говорили, что неправительственные структуры в России очень редко участвуют в организации и финансировании медиаобразовательной деятельности. В Челябинской области есть положительные — хоть и единичные — примеры. Например, благотворительный детский фонд Валерия Гартунга (депутата Государственной думы) в 2004 году провел конкурс юных журналистов «Свободный взгляд», посвященный 100-летию периодической печати Челябинска. Проходил он по 11 номинациям. Главным призом конкурса было путешествие по Европе.

● Одна из наиболее достойных инициатив челябинской администрации — конкурс школьной печати «Nota Bene». В 2004 году его призерами стали: за лучшую редактуру — газета «Класс» школы № 45; за лучшую газету, издающуюся компьютерным способом, — газета «Дом на Грибоедова» школы № 102; за лучший журнал — журнал «Творчество» Дворца творчества Советского района и др.

Итак, медиаобразование на этапе общего среднего образования в России развивается, но не обрело еще достаточно массового характера. Один из основных тормозящих его развитие факторов — отсутствие подготовленных в необходимых масштабах медиапедагогов. Сказываются, кроме этого, отсутствие учебно-методических материалов и их продвижения в школы. Хочется верить, что со временем эти проблемы будут решены и Россия по уровню представленности школьного медиаобразования встанет в один ряд с развитыми странами мира.

2.2. Дополнительное и компенсаторное медиаобразование на этапе среднего образования

Кроме школ, медиаобразовательную деятельность с подростками осуществляют учреждения дополнительного образования и сами редакции, выделяющие из своей среды журналистов-педагогов и консультантов. Эта разновидность медиаобразования имеет в нашей стране более давние традиции. А в последние годы со школьниками активно стали работать и вузовские преподаватели журналистики. Таким образом, список форм существования образования в области медиа для детей школьного возраста справедливо дополнить следующими моделями:

— медиаобразование в системе учреждений дополнительного образования детей и молодежи и подобных им структур (клубы юных журналистов, детские редакции, школы юнкоров и другие коллективы, действующие в учреждениях разных организационно-правовых форм, в том числе и на базе редакций СМИ);

— медиаобразование в структурах довузовской подготовки, являющейся промежуточным звеном между системами среднего полного и высшего профессионального образования.

Первую из названных форм мы будем именовать *дополнительным* медиаобразованием, вторую — *компенсаторным*, поскольку она компенсирует отсутствие в школах основного медиакомпонента.

Если попытаться сравнить формы основного и дополнительного медиаобразования школьников, то очевидными окажутся два момента: 1) в дополнительном реже используются классические классно-урочные виды занятий, 2) там чаще медиаобразование бывает активным, и оно, как правило, базируется на выпуске детского издания.

Пик интереса к изданию детских газет (в основном как приложений или тематических страниц в районных и городских газетах) наблюдался в перестроечное время. В постперестроечную эпоху из-за материально-финансовых проблем он несколько снизился (точнее — стал связываться со школьными газетами), но наиболее сильные издания выжили и продолжают выходить по сей день. Поскольку с советских времен юных журналистов называют юнкорами, коллективы детских газет именуют юнкоровскими объединениями. В зависимости от целей и структуры юнкоровского коллектива, от типа издания, с которым сотрудничают юные журналисты, выделяют несколько разновидностей юнкоровских объединений: нештатный сектор, пост, пресс-центр, клуб юных журналистов, детская редакция.

Нештатный сектор и детская редакция имеют много общего, поскольку обе формы отталкиваются от понятия профессиональной редак-

На наш взгляд, нарушение принципов непрерывности и преемственности образования — это печальное последствие оставшегося с советских времен игнорирования педагогической теорией и практикой важности массового медиаобразования как обязательного компонента образования в области журналистики и массовых коммуникаций, реализующегося на школьном этапе. Даже доступ к профессиональному медиаобразованию тщательно ограничивался. Представители старшего поколения помнят, что долгие годы профессия журналиста была очень закрытой: количество факультетов журналистики было небольшим, для поступления на них нужны были опыт активной общественной деятельности, безупречное происхождение, положительные характеристики от райкомов и горкомов. В основном на факультеты принимались люди, имевшие производственный или армейский стаж.

Введение в 70-х годах в число вступительных экзаменов на факультеты и отделения журналистики творческого конкурса было в известном смысле прорывом: оно давало литературно одаренной молодежи шанс попасть в университет сразу после школы. Требования приемных комиссий предоставить подборку публикаций абитуриента выглядели не как ограничение на доступ к профессии, а, напротив, как освобождение от него, как эмансипация, расширение прав.

Совсем по-другому обстоит дело сейчас. Профессия стала более массовой и открытой. А творческий конкурс как оценка представленных абитуриентами опубликованных материалов ограничивает возможность проверки наличия у них предрасположенности и способностей к журналистской деятельности. Наряду с ним должны использоваться более надежные формы проведения профильного отбора, опирающиеся на контроль знаний, умений и навыков, полученных учащимися на предыдущих этапах образования. Понимая это, предметные комиссии вводят в структуру творческого конкурса дополнительные испытания (тесты, сочинения, собеседования и т. д.).

Однако программу и структуру конкурса, критерии и методики оценивания его результатов каждый вуз определяет самостоятельно. Никаких надежных ориентиров и рекомендательных материалов (ни для вузов, ни для абитуриентов; ни от органов управления образованием, ни от Учебно-методического объединения университетов) нет. Жизненные обстоятельства (место проживания, возможности доступа к информационным ресурсам, индивидуальные способности и т. д.) у всех абитуриентов разные. Можно ли в этих условиях гарантировать равный для всех доступ к высшему профессиональному образованию, не предоставляя в вузе такой образовательной услуги, как довузовская подготовка? В подобной обстановке группы подготовки к творческому

В Челябинской области сложились прочные традиции существования юнкорских коллективов, выпускающих постоянные издания, лучшими среди которых являются следующие:

- «ТИН-газета» («Твоя и Наша Газета», газета тинейджеров). Издается с 1996 года; в декабре 2004 года вышел 100-й номер; учредитель и издатель — Кыштымский городской отдел образования; главный редактор — Т. Н. Кузнецова. Тираж 400 экземпляров. Газета и ее авторы — неоднократные лауреаты и победители областных фестивалей детских СМИ «Журналина» (2000—2005), «Вся пресса Челябинской области» (2003), конкурса правительства области «Они защищали Родину» (2005).

- «Школьным оком» (Еманжелинск) — ежемесячная газета школьников и для школьников. Выходит с ноября 1990 года. Издатели — редакция газеты «Новая жизнь», администрация Еманжелинска. Тираж 3500 экземпляров. Распространяется по подписке и в розницу. Главный редактор — Е. А. Завьялов. Газета — лауреат областных фестивалей «Журналина», «Любимые газеты», «Вся пресса Челябинской области»; награждена дипломом победителя в номинации «Лучшая детская газета» на фестивале «Вся Россия» в 2001 и 2004 годах; участник и лауреат фестивалей «Голос моря — 2000» (Северодвинск), «Юная столица глазами юных» (Астана, 2000).

- «Юнкор» («Юный коркинец») — издается ежемесячно клубом юных журналистов в виде страницы в газете «Горняцкая правда» (г. Коркино); руководитель Г. Д. Павлова. Под таким названием существует с ноября 1997 года (с 1968 года названия — «Пионерский горн», «Пионерская орбита», «Страница “КЮЖа”», «Тин-коктейль»). В настоящее время готовится регистрация самостоятельного детского издания. Тираж 6500—7000 экземпляров. С 1997 года редакция и ее юные авторы становились лауреатами и победителями многочисленных конкурсов: фестивалей «Журналина», «Вся пресса Челябинской области», конгресса детей и молодежи «За будущее без насилия» (Владимир, 2000), Международного фестиваля «Юная столица глазами юных» (Астана, 2001), журналистского конкурса правительства области «Они сражались за Родину» (2004), а также «СМИ — на защиту человека» (2004), «Гренадеры, вперед!» (Союз писателей России; Москва, 2005) и др.

- «Полосатая газета» (г. Копейск) — ежемесячная газета; издается с июля 1999 года центром детских СМИ «Я и мы», организованным отделом по делам молодежи Копейска; главный редактор Д. В. Согрин. Тираж 800 экземпляров. Газета и ее авторы — неоднократные лауреаты областного фестиваля «Журналина», фестивалей «Волжские встречи» (2004 и 2005), «Голос моря — 2000» (Северодвинск), конкурса «Добро пожаловать!» (агентство ЮНПРЕСС при поддержке бывшего Министерства печати РФ; Москва, 2004), лауреат и победитель в нескольких

номинациях конкурса «Открытый форум школьной прессы» (Санкт-Петербург, 2005).

• «Будни Усть-Катавской молодежи (БУМ)» (г. Усть-Катав). Издается с 1998 года. Ежемесячная вкладка в газету «Усть-Катавская неделя»; тираж 6000 экземпляров. Редактор-педагог Е. Б. Холина. Страница в 2005 году стала победителем фестиваля «Журналина». Несколько юнкоры отмечены дипломами Союза журналистов и управления по делам печати и массовых коммуникаций Челябинской области.

• «Реальный мир» (г. Касли) — ежемесячная вкладка в районную газету «Красное знамя» (тираж 5000 экземпляров). Редактор М. Л. Еременко. В 2004—2005 годах становилась лауреатом в номинации «Лучшая детская страница» на фестивале «Вся пресса Челябинской области», фестивале «Журналина». Авторские материалы отмечены дипломами министерства образования и науки, Главного управления по делам печати и массовых коммуникаций, Союза журналистов Челябинской области.

Стоит особо подчеркнуть, что школьники, занимающиеся в выше перечисленных и других юнкорских объединениях, имеют больший объем знаний о языке, теории, роли и функциях СМИ, чем их сверстники, не имеющие отношения к юнкорской деятельности. Это показали результаты социологического исследования, выполненного в 2005 году под нашим руководством Г. Д. Павловой¹. Исследование проводилось путем анкетирования юнкоры и участников областного фестиваля детской прессы «Журналина-2005»; в качестве контрольной группы выступали старшеклассники коркинских школ № 1 и 2.

Оказалось, что юнкоры больше, чем обычные ученики, читают газеты: на вопрос «Из каких источников ты получаешь информацию?» по 79% назвали телевидение и печать (у обычных учеников телевидение намного опережает печать — 97% и 68% соответственно). Результат не случайный, что подтверждается ответом на вопрос «Каким источником информации ты доверяешь?». У учеников наибольшее доверие вызывает телевидение (76%), у юнкоры на первом месте печать (60%). Разнятся и тематические предпочтения: юнкоры в средствах массовой информации привлекают в первую очередь новости, публикации по вопросам образования, публицистика. Учеников же интересуют в большей степени развлекательные материалы.

Один из зримых эффектов медиаобразования — освоение учащимися общественно-политической (в том числе иноязычной) лексики.

¹ Павлова Г. Д. Медиаобразование в юнкорском объединении как составная часть образования школьников (некоторые социолог. аспекты на примере клуба юных журналистов газ. «Горняцкая правда» г. Коркино) // СМИ — общество — образование. Челябинск, 2007 (в печати).

Так, с заданием дать определения нескольким неологизмам, часто встречающимся в современных печатных текстах, не справилось 15,8% юнкоры и 52,6% учеников. Значит, юнкоры испытывают меньшие коммуникативные затруднения, встречая в тексте специфическую лексику политики и бизнеса, англицизмы, сложные слова. Разумеется, лучше юные журналисты ориентируются в терминологии практической журналистики. Лучше они осведомлены о первых руководителях страны и области. Например, фамилию премьер-министра Российской Федерации смогли назвать 55% юнкоры (учеников только 29%).

В качестве творческого задания, оценивавшегося по системе «зачет-незачет», респондентам было поручено изложить предложенную информацию (интерпретация текста) таким образом, чтобы она стала доступна первокласснику. Среди учеников 44% респондентов вообще не смогли выполнить задание, еще 18,4% допустили искажение фактов. Таким образом, только 36,8% учеников получили зачет. Среди юнкоры получили зачет 94,7%. А это значит, что подавляющее большинство ребят-юнкоры обладают умениями и навыками, позволяющими им понимать и грамотно интерпретировать предложенный текст.

В результате исследования была выявлена явная зависимость между сроком обучения в юнкорском объединении и уровнем медиазнаний, умений и навыков. Так, навык ежедневного чтения газет приобретают только 16,7% юнкоры первого года обучения, на втором году показатель вырастает до 71%, на третьем — до 82,7%. Сходная динамика прослеживается при ответах на вопросы о функциях журналистики, о значении общественно-политических и журналистских терминов и т. д. Данные проведенного исследования красноречиво свидетельствуют об огромном потенциале дополнительного медиаобразования в плане общего развития детей, повышения их кругозора и общекультурного уровня.

С точки зрения реализации принципов непрерывности и преемственности образования особого рассмотрения заслуживает такая форма медиаобразования, как довузовская подготовка. В обществе к ней в целом сложилось неоднозначное отношение, но в нашем конкретном случае — при отсутствии в средней школе гарантированного компонента образования в области массмедиа — система довузовского образования, выполняющая компенсаторную функцию, фактически является инструментом реализации принципа равенства доступа к профессиональному образованию. Это бесспорно, поскольку наличие в большинстве вузов творческого конкурса фактически лишает многих абитуриентов, пришедших из школ, где нет в сетке расписания занятий по дисциплине «Основы медиакультуры», доступа к высшему журналистскому образованию.

ке», «Музыка в структуре медиатекста», «Музыкальный аспект в методике подготовки телерадиопрограмм» и т. д.)¹. Есть единичные вузы, готовящие широкий спектр специалистов для электронных СМИ (Государственный институт повышения квалификации работников телевидения и радиовещания). Однако реально проблема медиаконпонента на нежурналистских специальностях далека не только от практического решения, но и от ее серьезной постановки.

Это опять же имеет исторические корни. Система профессионального (в том числе высшего профессионального) образования в Советском Союзе отличалась узкой предметной направленностью, что объяснялось централизованным планированием всех сфер жизни общества и оправдывалось существованием обязательного распределения выпускников. Уже на входе в систему обучающийся примерно представлял, для какого рабочего места его готовят. Составители программ имели в виду прежде всего интересы тех отраслей хозяйства или тех общественных институтов, куда пойдут работать выпускники. Интересы всестороннего развития их как личностей декларировались, но в реальности в расчет не принимались. Все это приводило, наряду с потерями качества человеческого потенциала, к излишней замкнутости образовательных программ. Специалисты родственных профессий не «пересекались» на уровне профессиональной подготовки. То, что студент режиссерского отделения кинематографического института после получения диплома мог оказаться на телевидении, переводчик — в международном отделе информационного агентства, а учитель русского языка — на должности корректора или редактора, напрочь игнорировалось образовательной системой.

В начале 90-х годов ситуация начала меняться. Во-первых, несмотря на профиль подготовки, все учащиеся стали изучать предметы общегуманитарной и естественно-научной направленности, то есть одержал верх принцип универсализации послесреднего образования. Кроме того, на фоне отмены обязательного распределения и постепенной коммерциализации профессионального образования возникли предпосылки для генерализации содержания программ и курсов. Но по-прежнему на организационном уровне сохраняется обособленность основных образовательных программ и реализующих их структур. Поступив на тот или иной факультет, прикрепившись к той или иной кафедре, студент оказывается лишенным возможности посещать занятия, которые ведут специалисты, обеспечивающие подготовку по другим специальностям и специализациям, даже очень близким к выбранным им. Такие искус-

¹ Шак Т. Медиаобразование для музыкантов // Высш. образование в России. 2004. № 8. С. 46—48; Шак Т. Ф. Учебный курс «Музыка в структуре медиатекста» // Медиаобразование. 2005. № 5. С. 38—42.

конкурсу в конкретный вуз, безусловно, оправданны¹. Хотя делать ставку только на них неправильно.

Так же бесспорна роль довузовской подготовки как механизма адаптации образовательной системы на этапе перехода от среднего образования к высшему. Это достигается через:

- 1) формирование ее территориально распределенной системы с учетом вариативности организационно-правовых форм, типов и видов структур, видов обучения, каналов финансирования, локальных целей и задач субъектов системы;
- 2) оперативное обновление технологий образования с учетом изменяющихся требований общества;
- 3) осуществление преемственности довузовского и высшего профессионального образования по формам и методам образовательного процесса;
- 4) психологическое сопровождение процесса становления профессионала и формирование высокого уровня профессиональной мотивации учащихся;
- 5) сотрудничество с «местным» рынком труда².

Важность этапа довузовской подготовки в области журналистики заключается и в том, что именно здесь часто происходит окончательный осознанный выбор профессии, чему в немалой степени способствует включение обучающихся в практическую деятельность по профилю выбранной специальности (сотрудничество в различных средствах массовой информации). При этом реализуется один из принципов педагогики — развитие личности в деятельности, которое является основным условием профориентации молодежи. Непосредственное включение ребят в профессионально-журналистскую деятельность приобщает их к труду, воспитывает интерес к содержательной его стороне, способствует развитию профессионального мышления, личностно-профессиональных качеств, формирует адекватную мотивацию к деятельности, определяет целевые установки на овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками в процессе дальнейшей учебы.

¹ Музыкант В. Л. Подготовка к творческому конкурсу абитуриентов, поступающих на специальность журналистика РУДН // Довузовское образование — проблемы и перспективы развития: Тез. Междунар. науч. конф. по проблемам довуз. образования и подготовки абитуриентов, Москва, 15—19 сент. 1997 г. М.: Уникум-Центр, 1997. С. 54.

² Петрик А. И., Степанова Е. В.. Система довузовского образования как механизм адаптивности образовательной системы // Довузовское образование — проблемы и перспективы развития: Материалы III Всерос. науч.-практ. конф. по проблемам довуз. образования и подготовки абитуриентов. Сочи, 7—12 окт. 1999 г. М.: Уникум-центр, 1999. С. 121.

Особенно важен этот профориентирующий аспект в свете эксперимента по проведению ЕГЭ («виртуализация конкурса») на фоне распада существовавшей в советское время более или менее строгой системы профориентации школьников, что, по мнению некоторых педагогов, «сделает набор еще менее профессионально ориентированным и социально справедливым, чем теперь», и приведет в результате к «социальной легализации (точнее социально-нормативной легитимации) слабости или отсутствия должной профессиональной ориентации и личной ответственности за совершаемый абитуриентом выбор специальности»¹. А это, добавим от себя, помимо многочисленных личностно-психологических проблем чревато серьезной разбалансированностью всей системы профессионального образования.

Таким образом, довузовское журналистское образование правомерно рассматривать не только как узконаправленную деятельность по подготовке к прохождению творческого конкурса, но и как инструмент, способствующий соблюдению конституционного права граждан на продолжение образования через компенсацию недостатков предшествующих этапов обучения, а также как комплекс мероприятий, направленных на достижение готовности абитуриента к сознательному выбору профессии и продолжению обучения на факультете журналистики,— одним словом, как специфичную форму медиаобразования, более других решающую профориентационные задачи.

Каков прогноз развития медиаобразования на этапе среднего образования? Относительно основного медиаобразования — мы уже говорили, что уверены в дальнейшей его интенсификации. Что же касается дополнительного, думается, оно более активно будет развиваться в учреждениях дополнительного образования, тогда как реализация его на базе редакций пойдет на убыль (слишком много сегодня забот у коллективов районных и городских газет, чтобы заниматься еще и юнкорами!). Прогноз относительно довузовской подготовки, безусловно, будет зависеть от степени и скорости освоения медиаобразования школами (в качестве элемента основных общеобразовательных программ).

¹ Осипов А. Размышления о виртуальном конкурсе // Высш. образование в России. 2004. № 1. С. 58—62.

2.3. Непрофессиональное медиаобразование в системе профессионального образования

Образование на послешкольном этапе обязательно включает в себя общеразвивающие элементы и профессиональную подготовку; соответственно медиаобразование имеет здесь как общекультурное значение, так и выполняет абсолютно конкретную функцию обеспечения медиаиндустрии квалифицированными кадрами. Не будем пока касаться собственно журналистов: в средства массовой информации трудоустраиваются люди не только по окончании факультетов журналистики. Это неизбежно потому, что современные предприятия медиаиндустрии нуждаются в значительном количестве технических работников и высококлассных специалистов: юристов, менеджеров, рекламистов, звукорежиссеров, финансистов и т. д. Возникает вопрос: нужна ли им предварительная подготовка в области журналистики и массовых коммуникаций? На наш взгляд, совершенно необходима, и это весомое основание для того, чтобы в учреждениях послесреднего образования вводить медиаобразовательный компонент.

В соответствии с принципом контекстности обучения, подразумевающим подход к содержанию образования с учетом реальных или потенциальных профессиональных, социальных, бытовых, пространственных, временных и прочих характеристик обучающихся и осваиваемой ими деятельности, медиаобразовательные курсы должны задавать широкую перспективу развития студентов как личностей и как специалистов, выходящих на рынок труда. Но приходится признать, что такие курсы в учебных заведениях послешкольного образования в России встречаются еще реже, чем медиаобразовательный предмет в школах.

В теории и методике более или менее разработанным направлением является развитие у студентов визуальной (или экранной) культуры, которая, безусловно, имеет прямое отношение к медиа (существуют соответствующие программы для педагогических университетов, вузов культуры и искусства), так что применительно к профессиональному образованию национальная особенность отечественного медиаобразования (его художественно-эстетический уклон) проявляется отчетливее, что фактически превращает медиаобразование в периферийное направление кинообразования и других направлений эстетического образования. Есть случаи включения элементов медиаобразования в практику преподавания музыкальных дисциплин и адаптации этих элементов к специфике конкретной музыкальной специальности, а также внедрения в учебные планы новых дисциплин на стыке музыки и медиакультуры (например, «Новые информационные технологии в музы-

зование на этих курсах будет осуществляться в довольно широких предметных областях.

Так или иначе, официально на современном этапе модернизации образования ставится задача опережающего развития системы начального и, особенно, среднего специального образования, нацеленного на подготовку квалифицированных работников среднего звена, в том числе в интеллектуальных профессиях. Но у населения этот вид образования не пользуется спросом, из-за чего слой таких специалистов «вымывается», а молодые, перепрыгивая данный этап, не знакомые с реалиями жизни, стремятся любой ценой получить вузовские дипломы. Конечно, более оправданным представляется последовательное восхождение от профессионально-технической подготовки, дающей рабочие навыки, к более сложным и интеллектуальным видам труда. Так это происходит в большинстве стран. Например, в Германии 65% людей работоспособного возраста имеет рабочие навыки в технике и ремесле, во Франции — 51%¹.

Такая траектория карьеры позволяет связать образование с потребностями рынка труда — разрыв между ними в нашей стране в конечном итоге «девальвирует» высшее образование. Тем не менее, по данным некоторых социологических исследований, 73% российских семей ориентируется на получение детьми высшего образования и только 24% — начального или среднего профессионального²; при этом соотношение трудоустроившихся по специальности выпускников этих программ едва ли не обратное. Вот почему в последнее время все слышнее голоса, заявляющие о диспропорции между числом обучающихся в учреждениях профессионального образования разных уровней.

Яркий пример в этом отношении являет собой Челябинская область. Темпы развития системы высшего образования здесь очень высоки, тогда как учреждения среднеспециального образования развиваются слабо. Это видно из следующих таблиц, содержащих количественные показатели роста студенческой аудитории в стране³:

¹ Курдюмова И. М. Директору профшколы: Как управляют проф. образованием за рубежом. М.: Издат. Центр НОУИСОМ, 2004. С. 10.

² Дорожкин Е. М. Об интеграции средних специальных учебных заведений с вузами в связи с подписанием Болонской декларации // Проблемы вхождения России в европ. образоват. пространство: Материалы зон. совещ., Екатеринбург, 18—20 окт. 2004 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. С. 80.

³ Образование в России. 2003: Стат. сб. М.: Госкомстат России, 2003. С. 26—27, 29—30; 272—273, 300—301.

ственные перегородки не позволяют системе послесреднего образования справляться с задачами подготовки специалистов немассовых профессий и кадров для тех рабочих мест, которые требуют функционального совмещения разных умений и компетенций,— короче говоря, она лишается возможности стать социальным механизмом опережающего развития общества.

Кардинальное улучшение ситуации логично связывать с реформой высшей школы и всей системы послесреднего образования, с введением принципа асинхронной организации учебного процесса, с ломкой организационной обособленности образовательно-учрежденческих структур, с широким внедрением практики выбора студентами для изучения курсов с других факультетов. В тех вузах, где есть журналистские образовательные программы и соответственно специализированные кафедры, и сейчас можно разрабатывать и вводить интегральные курсы на основе отбора и укрупнения дидактических единиц профессиональных программ. Они могут предоставляться студентам «чужих» факультетов в качестве дисциплин по выбору в рамках основных образовательных программ или модулей дополнительного образования.

Их введение в настоящее время представляется совершенно необходимым из-за немассового и фрагментарного характера медиаобразования на этапе базового среднего образования. Если там его развитие сдерживается (и этот фактор будет существовать еще долго) отсутствием подготовленных в нужном количестве кадров, то для вузов, располагающих специалистами в области журналистики, безынициативность в плане развертывания медиаобразования объясняется только упомянутыми «искусственными перегородками» (мешающими движению как людей, так и финансов) и традиционной заикленностью журналистских кафедр на «своих» студентах. Будучи не связанными с какой-либо одной фундаментальной наукой, эти структуры не рассматриваются в качестве поставщиков заслуживающих внимания образовательных услуг со стороны методистов, занимающихся разработкой учебных планов на нежурналистских факультетах, а мнением самих студентов пока никто особо не интересуется.

В такой ситуации преподавателям и руководителям журналистских кафедр необходимо проявлять активность, разрабатывать и продвигать интегральные курсы медийной тематики с разным соотношением гностических и деятельностно-компетентностных элементов, но с обязательной опорой на активные формы учебного процесса. Необходимо уделить особое внимание разработке учебно-методической документации, ценность которой должна со временем возрасти, так как качеством документации (особенно четкостью описания в ней содержания,

методик преподавания, а также прогнозируемого набора компетенций «на выходе» курса) будет определяться востребованность программ среди студентов. Но «журналисты» в вузах, напротив, сосредоточены только на специальных программах, находятся на периферии учебного процесса и не стремятся выходить на общеуниверситетский уровень. Если они и преподают студентам-нежурналистам, то лишь общеобразовательные предметы (как правило, культуру речи). Факты активного и широкого внедрения собственно медиаобразовательных курсов на нежурналистских факультетах силами преподавателей кафедр журналистики единичны.

Пренебрежение просветительской функцией образования не только оборачивается низким образовательным уровнем аудитории средств массовой информации и коммуникации, но и тормозит решение кадровых проблем редакций, ибо только через предоставление всем студентам широкого набора элективных и факультативных курсов может быть сегодня частично преодолен дефицит квалифицированных кадров на нежурналистские вакансии в них. Парадоксальность сложившейся ситуации в том, что профессиональная школа совершенно глуха к запросам массмедиа на этих специалистов. Проведенное в 2002—2003 годах масштабное исследование состояния кадров в медиасфере, осуществленное Центром исследования СМИ «СРЕДА» и состоявшее из подпроектов «Образованная пресса», «Образованное телевидение», «Образованное радио» и «Образованные интернет-медиа», зафиксировало расхождение спроса и предложения на медиарынке: «в явный фавор спроса» вышли такие специалисты, как дизайнер (печатных СМИ, рекламы, телевидения, web-дизайнер), специалист компьютерной графики, маркетолог СМИ, специалист в области продажи рекламы в СМИ, распространитель печатных СМИ, финансовый директор медиакомпания, техник телевизионной съемки, режиссер телевизионного монтажа¹, а учебные заведения по-прежнему сосредоточены на выпуске литературных работников газет, журналов, радио и телевидения. Описанная ситуация — логический итог развития отечественной профессиональной школы, негибкой и неповоротливой. Подготовка специалистов, совмещающих опыт работы в областях, относимых в соответствии с ее классификатором к разным сферам, — не ее конек.

Упомянем об еще одной стороне проблемы — полном отсутствии ориентации на медиасферу у учреждений среднего профессионального образования. Учебные заведения этого уровня вполне в состоянии

¹ Предложение в отрыве от спроса: Основные претензии к образованию // Спец. прил. к «СРЕДЕ». 2004. С. 5.

утолить кадровый голод на технический и обслуживающий персонал редакций (верстальщиков, секретарей, офис-менеджеров, администраторов, бухгалтеров, звукотехников, дизайнеров, фотографов, наладчиков программного обеспечения, операторов видеозаписи, документоведов, специалистов, работающих с базами данных, с поисковыми программами, и т. д.), а с учетом тенденций совмещения функций журналистов с функциями технического персонала для нынешних «техников» открываются перспективы продолжения образования и карьеры в сфере журналистики и массовых коммуникаций через занятие вакансий с более творческим функционалом. Думается, что такой вариант профессионального развития предпочтительней, чем получение сразу после школы диплома высшего журналистского образования и либо невостребованность по специальности из-за отсутствия опыта работы, либо трудоустройство на «нетворческие» вакансии. Что же касается самих этих вакансий, они открываются в редакциях значительно чаще и подчас более высокооплачиваемые, чем собственно журналистские.

Продолжающаяся технизация и технологизация массмедиа заставляет предполагать, что в медиакомпаниях, особенно частных и ориентированных на информационно-развлекательные и информационно-рекламные типы СМИ, и впредь опережающими темпами будет возрастать спрос на квалифицированный технический персонал, который способен как обеспечивать техническое функционирование СМИ, так и брать на себя несложную журналистскую работу (например, обработку сообщений информационных агентств и пресс-релизов).

На Западе кадры такого уровня ответственности готовят не университетские учебные заведения (например, колледжи). Им равноценны курсы базовой подготовки, дающие квалификацию в рамках высшего образования в течение двух лет, которые приравниваются к двум третям степени бакалавра. Есть прогноз, что у нас в результате реорганизации системы послесреднего образования появятся подобные образовательные курсы, выпускники которых будут получать дипломы о неполном высшем образовании¹ и трудоустроиваться с перспективой последующего обучения по профилю своей работы — в идеале с перезачетом дисциплин, изученных ранее. Предполагается, что обра-

¹ Соболев А. Б., Шаврин В. С., Бартоломей П. И. Особенности реализации многоуровневой системы образования в техническом вузе // Проблемы вхождения России в европейское образовательное пространство: Материалы зон. совещ., Екатеринбург, 18—20 окт. 2004 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. С. 33; Антропов В. А. Вопросы нормативного соответствия идей Болонского процесса и российских реалий // Там же. С. 136.

зования,— поскольку российская Ассоциация медиапедагогики создана на базе Ассоциации деятелей кинообразования, они насквозь «кинематографичны»: собственно журналистская тематика там представлена очень слабо¹. Чтобы устранить имеющийся перекос, мы в данной работе сосредоточимся прежде всего на собственно журналистском образовании, прекрасно отдавая себе отчет в том, что в идеале к этому материалу нужно бы еще добавить разработку по рекламному образованию, PR-образованию и еще многим другим конкретным секторам образования. Эту проблему мы оставляем для будущих исследований.

3.1. Формы журналистского образования и их краткая история

Для начала определим, что мы будем называть журналистским образованием, используя термины разработанной нами классификации, помещенной в первой главе. Итак, журналистское образование — это профессиональное специальное медиаобразование активного типа, предназначенное для подготовки журналистов и существующее на этапе послешкольной подготовки.

Оно может быть разным по степени организованности: формальным (получаемым в университете), неформальным (получаемым непосредственно в редакциях или в других структурах; пример — школа телевизионной журналистики Останкино) и неформальным (самообразование). Образование, получаемое в учреждениях формального образования, может быть основным и дополнительным (в зависимости от его продолжительности и получаемого документа). Может различаться степень специализированности журналистского образования: журналистов могут готовить для работы в любых средствах массовой коммуникации (например, на этапе бакалавриата), а могут — для работы на радио, телевидении и т. д. (на этапе специалитета или магистратуры). Кроме того, журналистское образование, как и любое профессиональное, может быть первичным (получаемым сразу после школы — на этапе выбора жизненной карьеры) и последующим (получаемым позже, после того, как диплом уже имеется).

Исторически первой формой журналистского образования было *ученичество*, то есть обучение журналистским умениям в действующих редакциях путем передачи их в процессе выполнения трудовых функций от опытного журналиста начинающему (в ходе его включения

¹ Имеются в виду, напр.: Федоров А. В. Краткая история медиаобразования в России // Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. Таганрог: Таганрог. гос. пед. ин-т, 2001. С. 74—77; Федоров А. В. Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов н/Д, 2001.

Таблица 1

Сопоставительный анализ темпов роста численности студентов высших и средних специальных учебных заведений по регионам (на 10 тыс. человек населения)

Город, регион	Государственные высшие учебные заведения, человек		Рост, %	Государственные средние специальные учебные заведения, человек		Рост, %
	1995/96 учебный год	2002/03 учебный год		1995/96 учебный год	2002/03 учебный год	
Челябинская область	149	406	272,5	155	204	131,6
Свердловская область	175	348	198,5	143	216	151
Уральский Федеральный округ	150	366	244	132	194	147
Москва	520	805	154,8	121	139	114,9
Санкт-Петербург	428	694	162,1	140	163	116,4
Российская Федерация	179	365	203,9	130	173	133,1

Таблица 2

Сопоставительный анализ темпов роста численности выпускников высших и средних специальных учебных заведений по регионам (на 10 тыс. человек населения)

Регион	Выпуск специалистов государственными высшими учебными заведениями, человек		Рост, %	Выпуск специалистов государственными средними специальными учебными заведениями, человек		Рост, %
	в 1995 году	в 2002 году		в 1995 году	в 2002 году	
Челябинская область	21	51	242,9	38	52	136,6
Свердловская область	27	52	192,6	34	52	153
Уральский Федеральный округ	22	49	222,7	32	47	146,9
Москва	81	125	154,3	34	38	111,8
Санкт-Петербург	63	103	163,5	35	44	125,7
Российская Федерация	27	52	192,6	32	45	140,6

Как видим, темпы роста количества студентов и выпускников вузов в нашем регионе опережают соответствующие показатели по стране, тогда как о среднеспециальном образовании этого сказать нельзя. К сожалению, мы не располагаем аналогичными цифрами по негосударственным учебным заведениям, но думаем, что там тенденции те же. Недаром бывший министр образования РФ во время визита

в нашу область бросил в адрес местных вузов такой упрек: «...Мы хотим быть хорошими перед населением и не ограничиваем прием, предлагаем все новые образовательные услуги. Но зачем нам столько специалистов с высшим образованием? У нас скоро не будет никто учиться в ПТУ и ССУЗ. Мы закладываем неоправданные ожидания в детей, родителей, дети которых получают высшее образование и не получают место работы. Высшее образование должно гарантировать место работы, уровень заработной платы... Поэтому нужен грамотный долгосрочный прогноз на подготовку специалистов различного уровня профессиональной подготовки»¹.

Конечно, такой прогноз нужен. Но не думаем, что упрек во всех отношениях заслуженный. По всей видимости, в нашем регионе более зримо проявляется тот процесс, который другие страны в ходе реорганизации образовательной системы уже прошли; а в России он только начинается. Речь идет о постепенном размывании границ между отдельно существующими программами среднетехнического образования, которые в известном смысле носят тупиковый характер. На Западе они постепенно превратились в начальную ступень высшего (точнее — послесреднего) образования за счет использования кредитов, которые признаются вузами в случае продолжения образования, что обеспечивает спрос на такого рода программы. Таким образом, обособленная организация разных типов профессионального образования утрачивает смысл. Поскольку у нас аналогичной системы нет (есть только ее элементы, например, возможность для выпускников среднеспециальных заведений получения высшего образования по сокращенным программам), спрос на высшее (по статусу, а не по качеству) образование искусственно вздувается. Играет свою роль и различная система предоставления отсрочки от службы в армии. Снятие организационно-правовых барьеров, сопровождаемое продуманной политикой в области стимулирования предпринимательской активности граждан, должно привести к дальнейшей интеграции профессиональных программ в рамках единой системы послешкольного образования.

Возвращаясь к теме наличия или отсутствия медиаобразовательного компонента в существующих на сегодняшний день учебных заведениях разных уровней профессионального образования, мы вынуждены еще раз констатировать неудовлетворительное в целом положение вещей, свидетельствующее о массовой недооценке со стороны организаторов учебного процесса важности данного вида общеобразовательной и профилирующей подготовки.

¹ Филиппов В. М. О некоторых вопросах российского образования // Актуальные проблемы образования в Уральском федеральном округе: Сб. докл. / Под ред. Г. Г. Михайлова, Т. И. Парубочей. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. С. 12—13.

Однако ситуация не совсем безнадежна, поскольку повсеместно в техникумах, колледжах, институтах, академиях и университетах существуют многочисленные СМИ, в которых проявляющие склонность к журналистской работе учащиеся на практике познают механизмы производства и функционирования печатной и электронной прессы. Нередко студенты в них, независимо от получаемой в учебном заведении основной специальности, профессионализируются и после окончания учебного заведения трудоустраиваются в редакции на журналистские и нежурналистские должности. Но даже если этого не происходит, опыт творческой деятельности не проходит бесследно для молодых людей. По сути, получаемая ими таким образом подготовка в области журналистики и массовых коммуникаций является элективным компонентом их образовательной программы, не всегда, правда, фиксируемым в официальных документах, а выпускаемые ими газеты, журналы, передачи и сайты могут по праву называться медиаобразовательными проектами. Подробнее об их природе, истории, состоянии и перспективах развития мы будем говорить в четвертой главе.

ГЛАВА 3. ЖУРНАЛИСТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВИД СПЕЦИАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Количество людей, занятых в медиасфере, растет с огромной скоростью, стремительно опережающей темпы роста занятых в других отраслях. Даже приблизительно подсчитать (и как-то классифицировать) число медиапрофессий никто не пытался — так их много. Бесспорно, самое распространенное определение для работающих в этой сфере — журналист. Так именовали себя работники отрасли 200 лет назад, так их называют и сегодня. В том числе официально (именно эту специальность и квалификацию вписывают выпускникам вузов в диплом). Новый Общероссийский классификатор специальностей по образованию, введенный в действие с 1 января 2004 года, этим словом называет не только соответствующую специальность, но и более крупную единицу классификации — направление внутри отрасли гуманитарных наук, относя к журналистике как направлению (код 030600) две специальности: собственно «Журналистика» (030601) и «Связи с общественностью» (030602).

История журналистской профессии и журналистского образования в России еще не написана. Что же касается работ по истории медиаобра-

ная идеологизированность профессиональной подготовки журналистов: тогда на газетных сотрудников смотрели как на особый вид партийных, идеологических работников, что не могло не оказывать негативного воздействия на качество подготовки. Если преодоление в дальнейшем этого качества не может не приветствоваться, то потеря двух первых вызывает у нас чувство сожаления.

2. С 40-х годов журналистское образование перемещается в классические университеты. Его многоуровневый характер исчезает — оно унифицируется. Вырастая из филологических факультетов, оно обеспечивает теперь более фундаментальное образование, глубокую гуманитарную и языковую подготовку студентов, положительно влияет на развитие их культурного уровня. Однако сосредоточение только на филологических дисциплинах и «приспособление» к требованиям университетов оборачиваются в конечном итоге его оторванностью от реальных запросов отрасли. С точки зрения целеполагания, иначе быть просто не могло: университеты предназначались для подготовки научно-педагогических работников (академический вид высшего образования), а для реальной работы в СМИ требовалось практико-ориентированное обучение. Со временем, правда, уровень соответствия отечественного журналистского образования практическим запросам вырос. Это достигалось благодаря усиленному вниманию к производственной практике, материально-техническому оснащению факультетов, выпуску учебных изданий; введению обязательного творческого конкурса; индивидуализации и профилизации обучения. По сравнению с 40-ми годами в 70—80-х увеличилась в типовом учебном плане доля собственно журналистских дисциплин.

Еще одна черта времени — раздельное существование структур базовой подготовки журналистов (университеты) и тех, что занимались переподготовкой и повышением квалификации (высшие партийные и комсомольские школы). И здесь тоже со временем наметились положительные сдвиги: после выхода в свет постановления «О мерах по улучшению подготовки и переподготовки журналистских кадров» (1975) в некоторых университетах (МГУ, ЛГУ и УрГУ) были созданы специальные отделения для ускоренной переподготовки журналистов.

3. С начала 90-х годов началась трансформация советской системы образования в многоуровневую, существующую на принципиально новом нормативно-правовом фундаменте и в отличном от прошлого социокультурном контексте: монополия государства на образование была разрушена, высшие учебные заведения получили большую самостоятельность. Журналистское образование перешагнуло рамки классических университетов и государственной образовательной системы, стало более массовым и доступным. Началось лавинообразное создание

в саму работу, осуществляемую совместно с опытным мастером). Этот вид профессионального обучения использовался до возникновения формального журналистского образования. Находит применение он и в наше время. Основные его элементы составили основу системы так называемого *волонториата*, который широко распространен, например, в Германии. Эта форма предполагает включение обучающегося в штат редакции на особых условиях и на определенный срок (в Германии — на два года) в целях его обучения. Нечто подобное применялось в нашей стране в советское время, когда студенты после прохождения теоретического курса журфака, но до итоговой аттестации, закреплялись стажерами в редакции на срок до года. В последнее время некоторые педагоги ратуют за внедрение в журналистское образование ординатуры (по примеру медицинского образования), что тоже означает наличие в трудовой биографии начинающего журналиста довольно продолжительного периода ученичества в редакции.

Чем хороша эта форма? Она, как никакая другая, соответствует основным принципам деятельностной теории в отечественной психолого-педагогической науке (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др.). Согласно этой теории всякое обучение деятельности должно осуществляться в процессе выполнения субъектом обучения самой этой деятельности в порядке последовательного освоения ее операциональных элементов. При такой организации профессионального образования снимается основное противоречие вузовского образования, выделенное известным теоретиком педагогики высшей школы А. А. Вербицким¹. Оно заключается в том, что овладение профессиональной деятельностью осуществляется в рамках и средствах учебной деятельности, не совпадающей с профессиональной по всем параметрам (цель, задачи, содержание и т. д.).

В некоторых странах данное противоречие устраняется путем обязательного прохождения студентами долговременной практики или стажировки. Например, в Италии во время обучения по специальности «Коммуникация» студент обязан пройти шестимесячную практику в каком-либо СМИ. Таким образом под руководством опытных коллег студент получает сугубо практические навыки работы в национальных или зарубежных средствах массовой информации. По окончании пятилетнего обучения в университете молодой специалист должен пройти еще и обязательную годичную стажировку на предприятии, где работает по меньшей мере один профессиональный журналист (причем во время стажировки деятельность молодого специалиста должна обяза-

¹ Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. М., 2000. С. 77.

тельно оплачиваться). Лишь затем претендент на звание журналиста допускается к экзамену типа нашего государственного, после сдачи которого получает квалификацию журналиста¹.

Второй формой журналистского образования хронологически была так называемая *курсовая* форма. По нашей классификации ее можно отнести к внеформальному виду. Это были специально созданные курсы — например, Научные и практические курсы для журналистов (1905 г.) или курсы РОСТА (с 1918 г.).

Организатором первых был юрист Л. Е. Владимиров. Курсы предполагали трехсеместровую программу для всех желающих независимо от образовательного, социального, возрастного или национального статуса. Планировались лекции по различным отраслям права (международное, финансовое, уголовное, полицейское), политической экономии, истории литературы и искусства, этике, стилистике; практические занятия по написанию материалов в разных журналистских жанрах (заметка, судебный отчет, передовая статья, рецензия), а также упражнения в корректуре, стенографировании, рисовании, фотографировании и др. Курсы заработали с 1 февраля 1905 года, но ни одного выпуска не сделали.

Курсы РОСТА — это некая корпоративная форма учебы образца первых лет советской власти. В их программе были лекции по организационно-экономическим основам деятельности газетной редакции и ее экспедиции, а также такие общеобразовательные и общественно-политические курсы, как экономическая и политическая география мира, история социализма, эстетика, литература и критика, история русской и зарубежной журналистики.

После возникновения в системе формального образования специальных учебных заведений для журналистов курсовая форма не исчезла, а стала использоваться для переподготовки и повышения квалификации. Так, при первом журналистском институте (ГИЖе) осенью 1926 года открылись вечерние курсы редакторов фабрично-заводских газет Москвы. В 1927 году специально для организации курсовых форм учебы в структуре института было создано так называемое редакторское (газетно-редакторское) отделение. Этот опыт был распространен и среди других учреждений. В постановлении ЦК ВКП(б) «О кадрах газетных работников» от 11 ноября 1930 года читаем: «Для *переподготовки* [курсив в документе.— *И. Ф.*] редакторов и других основных работников республиканских, краевых и областных газет организовать при КИЖ... постоянно функционирующие 2—3-месячные курсы на 50 человек. Курсы марксизма, Институт ЛИЯ Комакадемии, КИЖ, комвузы

¹ Мериани К. Журналистское образование в Италии // Современная журналистика: дискурс профессиональной культуры: Темат. сб. ст. и материалов / Под ред. проф. В. Ф. Олешко. Екатеринбург, 2005. С. 227—230.

и Радиоцентр должны обеспечить постановку заочной учебы газетных работников, прежде всего районных и низовых»¹.

Со временем произошла не только уровневая, но и тематическая специализация курсов. Так, в 1936 году в московском Коммунистическом институте журналистики (КИЖе) были запланированы трехмесячные курсы для работников областных, краевых и республиканских газет (для заведующих партотделами, отделами информации и сельскохозяйственными отделами) и двухмесячные курсы для редакторов районных газет, а в Ленинградском и Всеукраинском КИЖах — для редакторов газет политотделов, совхозов, наркомсовхозов и Наркомпищепрома.

Курсовая форма подготовки и переподготовки активно используется и в наше время. Ее основные достоинства — локализация содержания вокруг конкретных тем и за счет этого краткосрочность. В настоящее время курсовые формы учебы осуществляются как на базе самих редакций (внутрикорпоративная учеба), так и на базе учебных заведений (например, при созданных в вузах в последние годы факультетах дополнительного образования).

Но все-таки более важное значение имеет такая форма формального образования, как *основное журналистское образование*. С момента своего зарождения в России оно прошло три этапа, совпадающих со следующими временными отрезками:

- 20—30-е годы XX века;
- 40—80-е годы;
- с начала 90-х годов до настоящего времени.

Что характерно для каждого из них?

1. Основной особенностью первого периода является сложившаяся к его концу разветвленная и — главное — многоуровневая система газетного образования. Она представлена учреждениями начального профессионального (газетучи и др.), среднего профессионального (двухгодичные газетные школы, газетные техникумы), высшего (институты журналистики) и последиplomного (редакторские отделения курсов марксизма-ленинизма, факультет особого назначения во Всесоюзном КИЖе) образования. Каждое из перечисленных заведений специализировалось на подготовке работников определенного уровня очень разветвленной системы советских СМИ.

Второй особенностью является преобладание журналистской подготовки в специализированных учебных заведениях (историю некоторых из них см. в приложениях 1 и 2). Наконец, третья особенность (характерная особенно для учебных заведений 30-х годов) — непомер-

¹ О партийной и советской печати, радиовещании и телевидении. М., 1972. С. 171.

Однако мы говорили пока об общесистемных недостатках высшего профессионального образования; журналистское же образование имеет, кроме того, свои собственные проблемы, снижающие его профессионализирующий потенциал. Рассмотрим их.

Российские журналистские программы относительно однородны и почти не дифференцируются по направленности.

Мировой опыт свидетельствует, что, независимо от уровня, программы могут отличаться изначальной ориентацией на академические или профессионально-практические цели. Академически ориентированное образование направлено главным образом на углубленное понимание дисциплины, на ее научную разработку, на подготовку исследователей в той или иной области. В противоположность ему, программы с профессиональной направленностью сориентированы главным образом на овладение студентами практическими навыками, умениями, ноу-хау, необходимыми непосредственно для трудовой деятельности по определенной специальности или группе специальностей. Как правило, академически ориентированные программы разрабатываются в классических университетах, а профессионально ориентированные — в отраслевых и специализированных вузах.

В нашей стране профессию журналиста дают самые различные вузы, но дифференциации вузовских журналистских программ по степени академичности и практической ориентированности нет, что объясняется неразвитостью системы «заказов» на работу высшей школы со стороны субъектов рынка. По сути, единственным заказчиком и, соответственно, плательщиком по «договорам» на подготовку медиаспециалистов всегда было государство. Сейчас сектор государственных СМИ сокращается, все больше выпускников идет работать в частные и другие негосударственные медиапредприятия, но официально заказывать и оплачивать подготовку специалистов они не считают нужным. Возможно, введение системы возвратных государственных субсидий на обучение изменит ситуацию, и тогда потребители «продукта» высшей школы, принимающие на работу выпускника и возвращающие государству средства, затраченные на его обучение, будут более внимательны к ориентации действующих в вузе программ. А пока они у нас все тяготеют в основном к академичности, что объясняется и традициями отечественной высшей школы, и «безадресностью» ее услуг, и соображениями элементарной экономии. Ситуация, между тем, более чем нелогичная, ведь социальных институтов, непосредственно заинтересованных в подготовке исследователей в области журналистики и массовых коммуникаций, фактически нет в современной России. Реальными коллективными заказчиками образовательных услуг в об-

журналистских программ: если в 1985 году во всем Советском Союзе журналистов готовило примерно три десятка вузов, то в 1997-м только в Российской Федерации их стало 75, а еще через несколько лет их количество перевалило за сотню.

С точки зрения содержания журналистское образование преодолело свою филологизацию и стало достаточно широким по набору дидактических единиц. Формально исчез одноуровневый характер: предусмотрены бакалавриат, специалитет и магистратура (правда, магистерские программы существуют пока в немногих вузах из-за очень высоких требований государства к ним). По-прежнему нет среднего специального журналистского образования, так что возможность дальнейшей диверсификации есть (правда, ОКСО не предусматривает пока журналистских программ уровня ниже высшего образования). При всех изменениях многие недостатки прошлого этапа не преодолены, а главное — сохраняется низкая степень профессионализации. Этому вопросу уместно посвятить отдельный параграф.

3.2. Проблема недостаточной профессионализации современного журналистского образования

Будучи элементом профессионального образования, подготовка журналистов, на наш взгляд, является не вполне типичным элементом данной социально-педагогической системы, поскольку не обладает достаточно высокой степенью профессионализации, то есть адекватности целям подготовки действующих работников для определенной области труда.

Под профессиональным образованием понимается «процесс формирования и обогащения установок, знаний, навыков и умений, требуемых для занятия определенным видом оплачиваемой деятельности»¹. Существующий в России институт профессионального образования включает учреждения начального, среднего и высшего образования, характеризующиеся в том числе разным соотношением собственно профессиональной и общеобразовательной подготовки: чем ниже ступень, тем больше уклон «в профессию». Поэтому, кстати, под собственно профессиональным часто понимается только начальное (профессионально-техническое) образование. Оно в максимальной степени нацелено на установление наилучшего взаимного соответствия человека как субъекта труда и объективных требований к нему со стороны работодателей и общества в целом в связи с потенциальным рабочим постом, для занятия которого человек обучается. Вместе с

¹ Энциклопедия профессионального образования. В 3 т. / Под ред. С. Я. Батышева. М., 1999. Т. 2. С. 414.

дипломами об окончании учебного заведения выпускники профессиональных училищ и лицеев получают документы о присвоении тех или иных разрядов, выдаваемые по результатам квалификационных испытаний по реальным производственным знаниям, умениям и навыкам, которые должны соответствовать аттестационным требованиям, соотношенным с тарифно-квалификационными характеристиками.

Выпускники высших учебных заведений, напротив, получают документы, в которых выставляются только оценочные баллы успеваемости, мало свидетельствующие о профессиональной компетентности молодого специалиста. Указанные в дипломах категории «специальность» и «квалификация», таким образом, являются по сути учебными, а не профессиональными, что в известном смысле обесценивает вузовское образование, «реализация которого как бы не отражает сущность категории “профессиональное образование”»¹. Это парадоксальное на первый взгляд утверждение имеет под собой достаточные основания, так как образование в высших учреждениях не всегда опирается на профессионально-деятельностный подход и редко оценивается по результативным показателям (чаще — по качественно-процессуальным). Между тем аспект результативности необыкновенно важен, а с позиций системно-деятельностного подхода даже первичен, так как через него может быть институировано само определение профессии как «сложившейся в данном культурно-историческом контексте модели получения общественно необходимого *результата*»².

Слово «профессия» многозначно; известный специалист в области психологии труда Е. А. Климов считает наиболее употребительными следующие его значения:

- 1) область приложения сил человека; область, в которой человек осуществляет свои функции как субъект труда;
- 2) общность людей, занимающихся определенным родом трудовыми функциями;
- 3) подготовленность (знания, умения, навыки, квалификация), присущая человеку, благодаря которой он оказывается в состоянии выполнять определенного рода трудовые функции;
- 4) деятельность, работа профессионала, то есть сам процесс реализации трудовых и притом профессионально выполняемых функций³.

¹ Местечкин В. И. Сущность профессионального образования в организационно-образовательном менеджменте: профессионально-деятельностный подход: В помощь преподавателю / Юж.-Урал. науч.-образоват. центр РАО. Челябинск, 2002. С. 5.

² Там же. С. 20.

³ Климов Е. А. Введение в психологию труда. М: Изд-во МГУ, 1988. С. 107.

Профессию иногда определяют как группу родственных специальностей, понимая под специальностью «необходимую для общества ограниченную вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, позволяющую ему получать взамен затраченного труда средства существования и возможности развития»¹. Журналистскую профессию можно рассматривать как совокупность предметной деятельности таких специалистов, как корреспондент, обозреватель, комментатор, рецензент, критик, редактор и т. д. (с учетом специфики работы в разных видах СМИ).

Главное условие, которому должно удовлетворять профессиональное образование, — связь с конкретной отраслью производства или духовной жизни. В нашем случае — с журналистикой, со средствами массовой информации и другими предприятиями информационно-коммуникационной сферы. Предназначение профессионального образования — обучить и воспитать профессионала, то есть не просто человека, знакомого с целями, предметами, средствами труда, с системой норм, прав и служебных обязанностей в той или иной области, а специалиста, способного добиваться в ней адекватного по качеству результата. Без разработки комплексных оценочных средств, неких контрольно-измерительных механизмов определения «качественности» и подготовленности субъекта к профессиональной деятельности на основе квалификационных характеристик и профессиограмм постановка профессионального образования не может в полной мере отвечать своему социально-педагогическому предназначению. Профессиограмма — это документ, определяющий на научной основе функциональное содержание профессиональной деятельности, систему знаний, умений и навыков, обеспечивающих ее эффективность. Работа по созданию профессиограмм в нашей стране активно велась в 1980-х годах², но была прервана. Сейчас, спустя полтора десятилетия, раздаются голоса в пользу ее продолжения³.

¹ Галкина О. И., Каверина Р. Д., Климов Е. А. и др. Информационно-поисковая система «профессиография»: Метод. рекомендации / Под общ. ред. проф. Е. А. Климова. Л., 1972. С. 12.

² Селезнева Н. А., Соколов В. М. и др. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием: Метод. рекомендации по разработке. М.: Исследоват. центр, 1989; Фонды комплексных квалификационных заданий по специальностям высшего образования: Метод. рекомендации по разработке / Под общ. ред.: В. П. Беспалько, Н. А. Селезневой М.: Исследоват. центр, 1989.

³ См., напр.: Бирженюк Г. Гуманитарные критерии качества образования // Высш. образование в России. 2003. № 6. С. 56—60; Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра: Моногр. / Под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко и д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой. Изд. 2-е. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. С. 22—23.

мотивацию студента, основанные на его пассивной позиции и направленные на освоение преимущественно знаний, мало отвечают потребностям журналистского образования. Они неадекватны целям профессионального обучения вообще и журналистского в особенности. При дефиците практических знаний и навыков, приобретаемых в процессе учебной деятельности академического типа, студенты неизбежно охладевают к учебе: их интересы перетекают из учебной во внеучебную сферу.

Таким образом доказывается истинность положений теории *знаково-контекстного* обучения, предложенной А. А. Вербицким, в основе которой — предметная разработка деятельностного подхода на материале вузовского образования. Знаково-контекстным (или же — просто контекстным) обучением видный теоретик педагогики высшей школы называет «такое обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности»¹. Вербицкий использует уже знакомый нам термин А. Н. Леонтьева «личностный смысл» и считает, что только в том случае процесс учения наполнен им, создает возможности для целеобразования и целеосуществления, для движения деятельности от учения к труду, если учение не замыкается само на себе, а «выступает той формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста», а за информацией, которую нужно усвоить, за учебными задачами, проблемными ситуациями и моделями «просматриваются реальные контуры профессионального будущего»².

Основная идея контекстного обучения очень проста: «с помощью системы форм и методов обучения» должен задаваться «контекст будущей профессиональной деятельности, причем не только предметный, но и социальный»³. Для этого в рамках учебно-воспитательного процесса должны быть, по мнению А. А. Вербицкого, обязательно представлены три базовые формы деятельности студентов и соответствующие им обучающие модели:

1) учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность) с ведущей ролью лекции и семинара; ей соответствует семиотическая модель, то есть система заданий, предполагающих работу с текстом, направленно обеспечивающую переработку знаковой

¹ Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. С. 32.

² Там же.

³ Там же. С. 7.

ласти журналистики сегодня могут быть почти исключительно редакции средств массовой информации.

Немаловажное значение имеет предметно-когнитивная нелокализованность содержания журналистского образования.

Основным элементом профессионально-образовательного процесса является его содержание, то есть «совокупность достижений в различных сферах жизнедеятельности человеческого общества, которые необходимо сделать достоянием лиц, вовлеченных в образовательный процесс»¹. Одним из основных предметных составляющих этой совокупности считается познавательный опыт — методы и результаты постижения закономерностей развития окружающей действительности. Именно на этот вид содержания в основном направлено так называемое теоретическое обучение журналистов: на него отводится львиная доля учебного времени — 160 из 208 недель обучения бакалавра (76,92%) или 182 из 260 недель обучения специалиста (70%). Можно сказать, что при таком распределении учебного времени остальные элементы содержания, реализуемые через другие виды учебной деятельности (все типы практик или подготовка выпускной квалификационной работы), носят второстепенный характер.

Если же обратиться к содержанию обучения, то есть «совокупности подлежащих изучению предметов и тем, из которых складывается программа»², какой она задается ГОСом по специальности «Журналистика», то бросаются в глаза ее ярко выраженная энциклопедичность, тематическая широта, отсутствие предметного ядра, к которому бы тяготели перечисленные в обязательном минимуме содержания предметы. Такой принцип отбора содержания характерен скорее для общего среднего, а не для профессионального образования. Это в школе действует принцип «научить всему понемногу», в вузе принято локализовывать набор содержательно-знаниевых элементов вокруг профильных дисциплин.

Как мы знаем, такое положение сложилось в отечественном журналистском образовании не так давно. В советское время «предметный центр» в нем как раз был — это филологические дисциплины. Студенты, готовившиеся к газетной карьере или мечтавшие об электронных СМИ, изучали историко-литературные и лингвистические дисциплины в том же объеме, что и будущие исследователи и преподаватели русского языка и литературы. Хорошо это или плохо? По мнению декана факультета журналистики МГУ Я. Н. Засурского, однозначно хорошо. Он считает, что выпускники МГУ «потому и выживают в меняющейся

¹ Энциклопедия профессионального образования. С. 124.

² Там же.

ситуации, что получили на факультете серьезные филологические знания. Эта гуманистическая ориентация нашего образования в нынешних условиях очень выручает»¹. Мнение декана готовы разделить и выпускники, о чем свидетельствуют результаты проведенного в 2002 году опроса 150 бывших питомцев факультета: ими «поддерживается принцип основательной филологической, литературной, языковой подготовки... О необходимости уменьшения объема этих дисциплин не высказался ни один выпускник»².

Однако монополия филологических дисциплин в постсоветское время все же была поколеблена. И сколько бы Я. Н. Засурский ни повторял, что причина успешности выпускников в том, что они «были воспитаны не на каких-то догмах, экономических или социологических, а на литературе»³, именно стараниями возглавляемого им коллектива журналистское образование приросло в последнее время социологическими, экономическими, психологическими, политологическими и прочими составляющими и продолжает наращивать дисциплинарно-знаниевый потенциал: если в ГОСе 1-го поколения по специальности (1996) федеральный компонент состоял из 34 обязательных дисциплин, то ГОС 2-го поколения (2000) насчитывает их уже 39. И это без учета национально-регионального и вузовского компонентов, под которые закладывается более 20% часов, выделенных на теоретическое обучение. Но до бесконечности множить дисциплины учебного плана нельзя: журналистское образование, на наш взгляд, уже столкнулось с проблемой информационно-предметной перенасыщенности.

Многознание, как известно, ума не прибавляет. Однако дело не столько в количестве учебной информации, сколько в ее качественных характеристиках. Журналистов недаром называют «профессиональными дилетантами»: при той тематической широте, которая задается учебным планом, они обречены на неглубокие, поверхностные, адаптированные, *неспециальные* знания. Такого рода знания можно получить и путем самообразования, без использования интеллектуального и организационного потенциала институтов формального образования. В отличие от журналистов, студенты, обучающиеся на других факультетах, ценят получаемое ими образование как необходимое условие для доступа в мир специального знания, не важно, научного или нормативного.

¹ Засурский Я. Н. Искушение свободой. Российская журналистика: 1990—2004. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. С. 400.

² Свитич Л. Г., Ширяева А. А. Проблемы подготовки журналистов: (Итоги социологических исследований). Ч. 1 // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2003. № 6. С. 17.

³ Засурский Я. Н. Цит. изд. С. 392.

Парадоксально, но факт: при всей информационной перенасыщенности базовые журналистские программы — в плане доступа к дефицитной и профессионально-ценной информации — относительно бедны. Именно отсутствие научной системы знаний о своем собственном предмете, неаутентичность, «нефундаментальность» и неавтономность науки о журналистике девальвируют ее как университетскую дисциплину на этапе базового высшего образования, традиционно характеризующемся высокой степенью информативности. Недаром во многих странах журналистика больше представлена на последипломном, а не на базовом уровне. Логика в этом есть: на этапе бакалавриата студенты удовлетворили свои предметно-познавательные интересы, усвоили определенную сумму знаний, информационно насытились и теперь готовы приступить непосредственно к деятельности — кто к преподавательской, кто к производственной, кто к организаторской, кто к исследовательской, а кто к журналистской. В последнем случае студенты нуждаются в приобретении определенного опыта, прежде всего эффективного выполнения практических журналистских задач. Помочь им приобрести этот опыт и призваны последипломные журналистские программы. Избрав такую модель профессионального образования, его организаторы избавляются от необходимости решать банальный вопрос о соотношении общеобразовательных и профессиональных дисциплин. Вопрос, который в нашей стране попал в разряд «вечных».

Задачам профессионализации обучения журналистов не отвечает та технологически-образовательная модель, которая является преобладающей в практике отечественной высшей школы.

Нам уже приходилось говорить, что главное противоречие вузовского образования заключается в том, что овладение профессиональной деятельностью осуществляется в рамках и средствами нетождественной ей учебной деятельности, а это не может не создавать определенных образовательных проблем. Часто студенты выходят из стен высших учебных заведений с развитой способностью говорить о содержании и методах журналистской деятельности, но без необходимой способности эту деятельность выполнять.

В современном вузовском образовании журналистов целям практической подготовки служит такой вид учебной работы, как производственная практика. Ее значение в подготовке редакционных специалистов трудно переоценить. Однако большую часть учебного времени студенты проводят все-таки в университетских аудиториях, где слушают лекции, присутствуют на семинарских и лабораторных занятиях. К сожалению, традиционные формы учебной работы, особенно в классическом университете, задействующие в основном познавательную

студентов — обязательная часть учебного процесса. Характерно, что все СМИ университета (газета «The Missourian», радиостанция KVIA, телестанция KOMU TV и др.) являются не учебными, а настоящими, коммерческими, приносящими прибыль, имеют широкий проблемно-тематический диапазон и высокий рейтинг в регионе. Так, в редакции «The Missourian» 18 профессионалов: управляющий редактор, тематические редакторы (редактор новостей, спортивный редактор и т. д.), редактор по графике, фоторедактор, верстальщики. «Все они — штатные сотрудники газеты, которые одновременно являются штатными преподавателями университета. Их учебная нагрузка заключается только в редакционной работе. Исполнительный редактор обычно является доцентом или даже профессором университета, ведет одну группу студентов в семестр и также занимается индивидуальной работой со студентами. Редакторы руководят всем процессом выпуска и обучают практической журналистике 240 студентов, работающих в редакции»¹. Аналогично организована работа электронных СМИ университета. Всего в школе обучаются 1000 студентов, с ними работают 90 штатных сотрудников, включая технический персонал. По признанию директора телекомпании, самого в прошлом выпускника Школы журналистики Миссури, заработная плата профессионалов школы намного больше как средней журналистской, так и средней преподавательской. И по американским представлениям это естественно, ведь они выполняют функционально более сложную и ответственную работу, в равных пропорциях требующую компетенции педагога и редакционного работника.

В отличие от других секторов профессионального образования, журналистское в нашей стране не является обязательным для доступа к профессии и в юридическом плане не дает никаких преимуществ человеку, получившему его.

Действительно, если целью высшего профессионального образования Федеральный закон «Об образовании» (ст. 24) называет «подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня» (социальный аспект) и «удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования» (социально-личностный), то собственно личностно-значимым фактором, непосредственно определяющим решение о поступлении в учебное заведение профессионального образования, часто является желание получить гарантированный доступ к профессии, о которой мечтает человек. Таким «пропуском» в мир желаемого видится диплом с соответствующими записями в графах «специальность» и «квалификация». Обладание этим документом является

¹ Смирнова О. Метод Миссури // Меди@льманах. 2004. № 1. С. 71.

информации; по сути это индивидуальное присвоение информации, характеризующей конкретную область культуры; личностное отношение к изучаемому материалу не требуется; единица работы — речевое действие (слушание, чтение, говорение, письмо);

2) квазипрофессиональная деятельность (например, деловые игры и другие игровые формы); ей соответствует имитационная обучающая модель, с помощью которой происходит выход за рамки текстов путем соотношения информации с ситуациями будущей профессиональной деятельности; знание превращается в смыслы, определяющие личностное включение студента в осваиваемую предметную область деятельности; реализуя данную модель, студент пытается с помощью информации включить себя в ситуацию решения каких-то профессиональных (учебно-профессиональных, квазипрофессиональных) задач; такое субъективное проживание в формах профессионального (профессионально-подобного) поведения выполняет функцию формирования смыслообразующих контекстов; единица работы — предметное действие, имеющее практически полезный эффект;

3) учебно-профессиональная деятельность (например, производственная практика, научно-исследовательская работа студентов, «реальное» курсовое и дипломное проектирование); ей соответствует социальная обучающая модель — совместные, коллективные формы работы участников образовательного процесса, выполняя которые студенты вступают в общение и взаимодействие; таким образом формируется социальная компетентность субъекта; единицы активности — поступки.

Применительно к журналистскому образованию все три формы деятельности и соответствующие им обучающие модели легко соотносятся с практикуемыми в вузах видами учебной работы: теоретическое обучение по большинству учебных дисциплин представляет собой реализацию первой модели; такие предметы и элементы учебного плана, как «Выпуск учебного СМИ» и учебно-производственный практикум — это вторая модель; ну а третья — это, безусловно, производственная и преддипломная практики, сама дипломная работа. Проблема, наверное, в том, в каком соотношении представлены данные модели в конкретной образовательной программе, обеспечен ли приоритет «квазипрофессиональной» и «учебно-профессиональной» деятельности, что, безусловно, должно характеризовать практико-ориентированный модуль журналистского образования. Практика показывает, что в большинстве случаев планируется преобладание собственно учебной деятельности, что приемлемо для тех студентов, для кого предпочтительней академический модуль образования, и совершенно неприемлемо для абсолютного большинства студентов-журналистов.

А в этом случае обостряются до крайности те естественные противоречия, которые объективно существуют между учебной и профессиональной деятельностью и выделены А. А. Вербицким:

— между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности и реальным предметом профессиональной деятельности, где знания не даны в чистом виде, а заданы в общем контексте производственных процессов и ситуаций;

— между системным использованием знаний в регуляции профессиональной деятельности и «разнесенностью» их усвоения по разным учебным дисциплинам;

— между индивидуальным характером усвоения знаний и коллективным характером профессионального труда;

— между вовлеченностью в процессы профессионального труда всей личности человека на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в учении на процессы памяти, внимания, восприятия;

— между пассивно-ответной позицией студента и принципиально инициативной в предметном и социальном смысле позицией работника;

— между обращенностью содержания учебной деятельности к прошлому социальному опыту, опредмеченному в знаковых системах, и ориентацией на выполнение сегодняшних задач;

— между формами организации учебной деятельности (лекция, семинар, лабораторная работа и т. п.) и формами профессиональной деятельности¹.

Чтобы воспрепятствовать этому, необходимо качественно изменить основные параметры учебного процесса, однако это практически нереально сделать в рамках одной образовательной программы, реализующейся в неспециализированном учебном заведении.

Фактором, существенно снижающим уровень профессионализации программ, можно считать недостаточное привлечение к преподаванию журналистов-практиков.

Еще в 1957 году (на заре, так сказать, университетской подготовки журналистов) в приказе министра высшего образования СССР «О мерах по улучшению подготовки журналистов в государственных университетах» перечень недостатков журналистского образования открывался следующим пунктом: «редко привлекаются для чтения лекций и проведения семинаров работники печати»². И в этом документе, и еще во многих других университетах предписывалось повысить про-

¹ Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. С. 51—62.

² Бюллетень Министерства высшего образования СССР. 1957. Окт. (№ 19). С. 2—5.

цент привлеченных к преподаванию практиков, и они, конечно, приглашались для проведения занятий со студентами; однако сложившаяся система отечественного высшего образования вытолкнула из себя немало «хороших и разных» журналистов, подвизавшихся на педагогическом поприще. Почему это происходит? Каковы параметры системы формального образования, «закрывающие» ее для непрофессиональных педагогов? На наш взгляд, это:

— ограниченно ведомственный характер ее функционирования и управления, отсутствие реального социального диалога в сфере образования;

— дисциплинарный (попредметный) характер структурирования содержания образования;

— преобладание в педагогике информационного подхода над деятельностью-компетентностным;

— излишняя регламентация содержания преподавания, неоправданная диспропорция обязательных, предписанных сверху, и «авторских», факультативных курсов;

— малая степень диверсификации образовательных программ, отсутствие разнообразия высших учебных заведений и форм кооперации их с другими социальными институтами;

— исторически сложившаяся практика подготовки журналистов не в вузах отраслевого типа (вроде медицинских, педагогических, творческих и т. д.), а в классических университетах с присущими им критериями оценки качества профессорско-преподавательского состава и формами организации учебного процесса.

Если не произойдет кардинальных изменений, прогноз на будущее довольно мрачен: сама система устроена так, что не оставляет надежд на массовое участие знающих СМИ людей в подготовке достойной редакционной смены. Воистину, «знающий не говорит — говорящий не знает».

А как же обстоит дело за рубежом? По-разному. Наиболее ценен опыт некоторых американских университетов, сумевших добиться значительного участия в учебном процессе практикующих журналистов. Например, в Школе журналистики Колумбийского университета (Нью-Йорк) в 2002 году на 300 студентов приходилось 30 штатных преподавателей (full professors) и 100 журналистов-практиков, передающих свой творческий опыт слушателям школы.

Поразителен опыт Школы журналистики университета штата Миссури (г. Колумбия), в которой в еще большей степени учебный процесс держится на творческих работниках: все без исключения профессора и преподаватели школы имеют опыт практической деятельности в журналистике, а ныне совмещают проведение занятий с редакторскими функциями в университетских СМИ, работа в которых для

ванность от практических запросов свидетельствуют о наличии кризиса в образовании (а такая точка зрения довольно распространена), то наличие такового в педагогике журналистики бесспорно. Думается, для исправления существующего положения нужна более тесная связь институтов профессиональной подготовки с теми предприятиями, для которых они готовят кадры. А это в свою очередь станет возможным при определенных организационно-правовых изменениях в системе образования, на которые наше общество пока решиться не может.

3.3. Общая характеристика первичного и последующего журналистского образования

Современное российское образование, как мы уже сказали, развивается на новом нормативно-правовом фундаменте, создание которого началось в первой половине 90-х годов с принятием Федерального закона «Об образовании» (1992). Важнейшее событие, существенно изменившее условия существования и функционирования высшей школы,— введение государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по различным направлениям и специальностям. Само их введение можно рассматривать как меру, с помощью которой государство пыталось сохранить хотя бы достигнутый уровень качества образования, поскольку, потеряв монополию на учреждение профессиональных учебных заведений и дав свободу на развитие негосударственных институтов, оно должно было позаботиться об интересах общества и его граждан. Как известно, Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 7, п. 6) предусматривается разработка и уточнение ГОС ВПО не реже одного раза в десять лет. За прошедшее десятилетие было введено в действие два поколения стандартов (1994—1996 и 2000—2001 гг.), в том числе по журналистике (1996 и 2000 гг.), а сейчас готовятся стандарты третьего поколения.

Анализировать содержание того или иного тематического вида образования сегодня необходимо, конечно, на основе стандартов. В общих чертах в отношении журналистских программ такой анализ сделан учеными факультета журналистики Ростовского-на-Дону университета¹. Сосредоточимся поэтому на последовательном и частично сравнительном анализе состояния базового (или первичного) и последующего (последипломного) образования.

В соответствии с последними веяниями базовой ступенью считается бакалавриат, хотя в большинстве вузов желают сохранить в качестве таковой специалитет. Различия между ними показаны в таблице 3.

¹ Многоуровневая система обучения журналистов в университетах России. Ростов н/Д, 2000.

весомым аргументом при приеме на работу, оно придает уверенности в переговорах претендента на вакантное место с менеджером компании, наличие профильного образования перетягивает чашу весов в ситуации выбора между несколькими кандидатами.

Особенно важно иметь диплом в профессиях, относящихся к лицензируемым видам деятельности (юриспруденция, медицина и т. д.). В некоторых странах к таковым относится и журналистика. Там, чтобы иметь право называться журналистом, необходимо получить лицензию и попасть в профессиональные списки. В нашем обществе в действующем законодательстве это требование отсутствует. Есть, правда, одно «но»: закон о СМИ определяет понятие «журналист» через отношение к редакциям зарегистрированных средств массовой информации. Стало быть, не связанный с конкретной редакцией трудовыми или иными договорными отношениями человек, даже если он всю жизнь публикуется в прессе и является членом Союза журналистов, формально может не считаться журналистом, и на этом основании за ним могут не признаваться предоставленные журналистам по закону права (искать, запрашивать, получать и распространять информацию; быть принятым должностными лицами в связи с запросом информации; посещать специально охраняемые места стихийных бедствий, аварий и катастроф, массовых беспорядков и массовых скоплений граждан; производить записи, в том числе с использованием средств аудио- и видеотехники, кино- и фотосъемки и т. д.). Названная правовая норма — одна из причин, почему у нас не распространено явление стрингерства [стрингер — свободный (freelance) журналист, получающий от редакций договорную плату за объем представленного материала]¹. По некоторым данным, число свободных журналистов в Германии составляет примерно половину от количества журналистов, состоящих в штате редакций.

Однако подобные коллизии и обстоятельства, как правило, мало волнуют людей на старте журналистской карьеры. Для них жизненно важно другое: начать сотрудничество с редакциями человек может без всякого документа об образовании или другим способом зафиксированного социально-культурного статуса, причем сразу на платной, гонорарной основе. Это обстоятельство, являющееся бесспорным благом с точки зрения интересов общества и живущих в нем граждан, не может не оказывать определенного демотивирующего воздействия на отношение потенциальных потребителей образовательных услуг к институтам профессионального журналистского образования.

¹ Лозовский Б. Н. Журналистика: Крат. слов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. С. 100.

Чтобы быть по-настоящему качественным практико-ориентированным образованием, журналистское образование должно быть достаточно дорогим.

Вести предметный разговор об образовании с использованием экономических категорий в настоящее время очень трудно. С одной стороны, все признают, что система образования и на международном, и на национальном, и на региональном уровнях функционирует как сфера образовательных услуг, как «индустрия знаний», то есть в значительной степени по законам рынка. С другой стороны, ситуация максимально непрозрачна: данных о рентабельности, прибыльности, затратности программ, о финансовой емкости образовательного рынка нет. Статистические сборники дают самую разнообразную информацию об учреждениях образования, и только экономическая остается скрытой за семью печатями. Легче найти соответствующие показатели работы заокеанских вузов, чем получить доступ к финансовым документам собственного университета — коммерческая тайна...

Но даже самый поверхностный анализ стоимостной специфики подготовки журналистов в сравнительном с другими программами аспекте неизбежно приводит к выводу, что этот вид деятельности не сулит вузу «легких денег», так как требует следующих специфических затрат:

- на оснащение, поддержание в рабочем состоянии и постоянное техническое перевооружение учебно-производственных комплексов (редакций учебных СМИ);

- на оплату труда учебно-вспомогательного персонала, технически и технологически обслуживающего работу учебно-производственных комплексов;

- на типографские и прочие расходы, связанные с выпуском учебной газеты и других СМИ;

- на оплату руководства производственной практикой, осуществляемого работниками редакций профессиональных СМИ, в которых студенты стажировались;

- на методическое обучение работников редакций СМИ, привлекаемых к учебному процессу (в качестве руководителей творческих мастерских, рецензентов творческих дипломных работ, членов жюри всякого рода студенческих конкурсов, руководителей практик, преподавателей факультативных курсов и т. д.);

- на содержание преподавательского штата, большего по сравнению с другими образовательными программами, где велика доля теоретического содержания, что позволяет экономить на количественном соотношении преподавателей и студентов; в отличие от них подготовка журналистов должна строиться на преимущественно индивидуальной работе;

- на переобучение штатных преподавателей с учетом все ускоряющихся темпов технической и технологической модернизации редакционной работы с целью обеспечить опережающий или хотя бы соответствующий современным требованиям характер профессионального образования.

Это расклад для вуза, в котором специальность «Журналистика» уже состоялась. Затраты многократно возрастают, если речь идет о только что формирующейся программе. Что же касается отдачи, рассчитывать на нее особо не приходится, так как в стране не наблюдается повышения благосостояния и денежных доходов населения, способствующих росту платежеспособного спроса на образовательные услуги (как правило, абитуриенты журналистских факультетов — из небогатых семей). По нашим наблюдениям, уровень оплаты обучения на факультетах журналистики, за исключением столичных вузов, предьявляется такой, что он вряд ли способен обеспечить рентабельность затратных журналистских программ. Открывая специальность из соображений престижа и ради привлечения дополнительных внебюджетных средств, но, как правило, без реального бизнес-плана, вузы сталкиваются в процессе реализации программы с проблемой некупаемости затрат и идут по пути снижения расходов в ущерб качеству образования.

Самый простой способ удешевить программу — напичкать ее одной теорией, пожертвовав материально-технической базой и неучебным персоналом. Частично именно на такой путь направляет вузы сам ГОС по журналистике, позволяющий вместо типолобораторий или учебных теле- и радиостудий обзаводиться «базами практик, подкрепляемых договором»¹. Фактически это означает отсутствие четко сформулированных требований к уровню профессионализации обучения, так как без собственной материальной базы невозможно смоделировать предметно-содержательное поле журналистской профессии. Закончив вуз, в котором вместо своих учебно-производственных комплексов только договоры с редакциями, выпускники приобретут не профессию, а только когнитивное представление о ней.

Следует отметить, что перечисленные нами факторы, существенно снижающие степень профессионализации образования, отнюдь не являются частными недостатками отдельных образовательных программ по журналистике, а присущи всему современному журналистскому образованию, каким оно сформировалось в России. Если согласиться с тем, что усиление экстенсивных тенденций, многодисциплинарность и отор-

¹ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 021400 «Журналистика». М., 2000. С. 49.

Различия между программами бакалавриата и специалитета

Сравниваемая характеристика	Бакалавриат	Специалитет
Срок обучения при очной форме	4 года (208 недель)	5 лет (260 недель)
Присваиваемая квалификация	Бакалавр журналистики	Журналист
Возможность продолжения образования	Магистратура	Аспирантура
Специальные дисциплины	Устанавливаются вузом в объеме 678 часов	Состоят из обязательной части в объеме 796 часов (Современные зарубежные СМИ; Актуальные проблемы современности и журналистика; Актуальные проблемы современной науки и журналистика; Риторика; Журналистское мастерство), дисциплин специализации (436 часов) и дисциплин и курсов по выбору студента (442 часа)
Всего часов теоретического обучения	8640	9828
Длительность практики	Не менее 15 недель (учебно-ознакомительная 5 недель и две производственные по 5 недель)	Не менее 26 недель: те же, что и на бакалавриате, плюс еще одна производственная (8 недель) и трехнедельная преддипломная
Продолжительность итоговой государственной аттестации, включая подготовку и защиту выпускной работы	Не менее 5 недель	Не менее 17 недель
Общая трудоемкость обучения, часов	9450	11232 ¹

При всех различиях в программах бакалавриата и специалитета много общего:

■ Квалификационная характеристика выпускника, в том числе требование подготовленности его для работы в газетах, журналах, информационных агентствах, на телевидении и радио, в сетевых СМИ, информационно-рекламных службах, PR-структурах, а также виды деятельности, которые выпускник должен уметь выполнять (журналистская авторская,

¹ Данное количество часов является самым большим показателем среди родственных журналистике программ, что, безусловно, свидетельствует о перегруженности журналистской программы.

других ГОСах,— «Требования к образованности выпускника»,— который, как правило, содержит перечень умений, в котором явно преобладают когнитивные характеристики (знать, видеть различия, осознавать, понимать закономерности, владеть основными методами анализа и т. д.).

Отличительной особенностью журналистского стандарта является большая степень его унификации: в ГОСе по специальности содержится самое большое количество обязательных предметов — 39, это так называемый федеральный компонент. Перечислим предметы федерального компонента, отнесенные к разным блокам программы:

1) ГСЭ (общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины) — философия, культурология, отечественная история, правоведение, социология, политология, психология, экономика, иностранный язык, физическая культура;

2) ЕН (общие математические и естественнонаучные дисциплины) — математика, информатика, современные компьютерные технологии, концепции современного естествознания, экология;

3) ОПД (общепрофессиональные дисциплины) — логика, основы теории литературы, история отечественной литературы, история зарубежной литературы, история отечественной журналистики, история зарубежной журналистики, современный русский язык, стилистика и литературное редактирование, основы журналистики, основы творческой деятельности журналиста, техника и технология средств массовой информации, международное гуманитарное право и СМИ, правовые основы журналистики, профессиональная этика журналиста, социология журналистики, психология журналистики, экономика и менеджмент СМИ, основы рекламы и паблик рилейшнз, вспомогательные (прикладные) дисциплины, выпуск учебной газеты (радио-, телепередачи);

4) СД (специальные дисциплины) — современные зарубежные СМИ, актуальные проблемы современности и журналистика, актуальные проблемы современной науки и журналистика, риторика, дисциплины специализации, журналистское мастерство (работа в творческих студиях).

Для сравнения: в ГОСах по другим гуманитарным наукам встречается от 11 (филология) до 38 (издательское дело и редактирование) обязательных дисциплин, но чаще всего их количество не превышает 30. Самые большие различия связаны с блоком ГСЭ: по другим специальностям федеральный компонент ограничен 4—5 дисциплинами, в журналистском ГОСе, как мы видели, их 10. Дело осложняется еще и тем, что по всем 39 дисциплинам стандартом предусмотрено строго определенное количество часов, тогда как в других программах в отдельных случаях предусмотрена возможность их изменения.

Обратимся теперь к журналистскому образованию «для взрослых». Здесь в центре нашего внимания будет так называемое *последующее*

журналистская организаторская, журналистская редакторская, программирующая и производственно-технологическая).

- Предусмотренность при приеме вступительных испытаний профессиональной направленности (творческого конкурса).

- Требования к обязательному минимуму содержания (за исключением ранее названного различия, касающегося специальных дисциплин).

- Требования к разработке программ.

- Требования к кадровому обеспечению учебного процесса.

- Требования к учебно-методическому обеспечению учебного процесса.

- Требования к материально-техническому обеспечению учебного процесса.

- Требования к содержанию и организации большинства практик (различия в этом вопросе указаны в табл. 3).

- Требования к уровню подготовки выпускника, в том числе к профессиональной подготовленности специалиста и к составляющим итоговой государственной аттестации.

Хотелось бы обратить внимание на сугубо операциональный, компетентностный характер требований к профессиональной подготовленности выпускника. В обоих стандартах этот пункт по сути и формально является конкретизацией «Квалификационной характеристики выпускника»: каждый из пяти ранее перечисленных видов профессиональной деятельности, которые должны быть освоены выпускником, расширен 3—5 уточняющими положениями. Правда, кое-где содержание дается в двух стандартах с небольшими различиями в деталях. Далее квалификационная характеристика цитируется нами по ГОСу бакалавра:

- Журналистская авторская:

- поиск исходных данных (сведений о людях, фактах, проблемах, ситуациях) для подготовки заявки на тему газетного, теле-, радиоматериала;

- предварительное ознакомление с существующими сведениями по данной теме и определение хода дальнейшей работы над нею;

- «полевая» работа на объекте: сбор и анализ информации, необходимой для подготовки печатного, теле-, радиоматериала (непосредственное наблюдение событий, беседы с людьми, обращение к другим источникам информации с целью изучения фактов, ситуаций, проблем);

- формирование замысла будущей публикации, составление плана, сценарной разработки, подбор участников теле-, радиопередач и т. д.;

- реализация профессионально-творческого замысла — непосредственное создание материала для газеты, телевидения, радио в жанрах новости, репортажа, корреспонденции с использованием необходимых средств и компонентов (иллюстративного, видео-, аудио- и другого материала).

- Журналистская организаторская:

- помощь нештатным авторам и участникам теле- и радиопередач в подготовке материалов для СМИ (определение темы и концепции, сотрудничество в процессе их реализации);

- обеспечение выражения в СМИ мнений широких слоев аудитории по актуальным проблемам действительности (участие в проведении опросов, в том числе интерактивных, дискуссий и обсуждений, сеансов прямой телефонной связи, ток-шоу и т. д.);

- участие в проведении массовых мероприятий, организуемых печатной и электронной прессой (просветительские, общественно-политические, экологические акции, конкурсы, викторины, игры и т. д.);

- работа с редакционной почтой: чтение писем, подготовка к публикации в печати или в эфире.

- Журналистская редакторская:

- оценка степени готовности к публикации в печати или в эфире предоставленного редакции материала;

- редактирование печатного текста, аудио- и видеоматериала;

- согласование правки с автором материала.

- Программирующая:

- участие в различных видах программирования и планирования работы органа информации;

- участие в информационном маркетинге;

- планирование собственной работы;

- участие в коллективном анализе текущей деятельности органа массовой информации (редакционные «летучки» и другие формы профессиональной рефлексии).

- Производственно-технологическая:

- подготовка текста к печати, выходу в эфир; набор материала на компьютере; участие в верстке номера или программы, в монтаже аудио- и видеоматериала;

- участие в подготовке к публикации ретранслируемой информации (получение, отбор, компоновка официальных материалов, агентских сообщений, справочных и рекламных текстов, материалов служб изучения общественного мнения и т. д.);

- непосредственное участие в процессе выпуска информации «в свет» и «эфир» (обязанности дежурного по выпуску)¹.

Практический характер требований к уровню подготовки выпускников программ подчеркнут отсутствием раздела, содержащегося во многих

¹ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 520600 «Журналистика». Степень (квалификация) — бакалавр журналистики. М., 2000. С. 44—45.

(521600), искусствоведение (521800), конфликтология (522700), международные отношения (522800).

Следует иметь в виду, что и для выпускников, выучившихся по программам, профиль которых не указан в этом списке, не закрыт путь к поступлению в магистратуру по журналистике; они могут допускаться к конкурсу по результатам сдачи экзаменов по дисциплинам, необходимым для освоения программы подготовки магистра и предусмотренным ГОСом подготовки бакалавра по данному направлению.

Мы уверены, что со временем граждане нашей страны будут более активно пользоваться предоставленными им широкими образовательными правами.

3. Развитие магистерских программ сдерживается бюрократическими традициями российской высшей школы. В представлениях наших чиновников чем выше ступень образования, тем жестче должны быть требования к условиям ее реализации, особенно к ее научной составляющей. Так, в пункте 6.2.2 ГОС магистерской журналистской программы («Требования к кадровому обеспечению учебного процесса») содержится положение о том, что руководители программ, как правило, должны быть докторами наук и ведущими профессорами.

Однако это вновь снижает потенциал мобильности и гибкости образования, и в обществе, на наш взгляд, идет осознание того, что научно-исследовательское направление магистратуры — это не единственно возможная модель постградуальной ступени. Не менее актуальны сегодня практико-ориентированные и междисциплинарные магистерские программы. Собственно говоря, этого стоило ожидать, если мы двигаемся в сторону сближения с западной системой высшего образования. Она первоначально сложилась в англо-американских странах и имеет, как известно, трехступенчатый характер, причем первые две ступени выстроены отнюдь не по единственному принципу все более повышающейся степени «научности» программы. Первый этап этой модели обеспечивает относительно широкий профиль образования (бакалавриат). Второй дает углубленную законченную подготовку по конкретной специальности (магистратура). Третий этап обеспечивает подготовку к научно-исследовательской, опытно-конструкторской, преподавательской и другим видам наиболее квалифицированной деятельности (наша аспирантура пока выполняет несколько иную функцию). Такая система позволяет повысить гибкость профилей подготовки, а также создать на второй ступени такие профили, которые мало связаны со структурой первой ступени. Но для этого необходимо повысить открытость второй ступени, что постепенно и происходит (достаточно сравнить очень жесткий механизм лицензирования магистерских программ, введенный в Российской Федерации

образование людей, работающих журналистами. Потребность в нем очень высока, поскольку существуют «ножницы» между современными высокими профессиональными стандартами и опытом реальных людей, занимающих ставки в штатных расписаниях редакций. Кадры, сохранившиеся в СМИ с советских времен, и люди, ступившие на журналистскую стезю без всякой предварительной подготовки в постперестроечную эпоху, функционируют на таком уровне, который вызывает законное беспокойство общественности. Организация для них последующего образования, то есть развитие полученных ими ранее и приобретение новых знаний, умений, навыков, качеств, ценностных и мировоззренческих ориентаций, является реальным требованием жизни на постсоветском пространстве, обусловленным недавними трансформациями в общественно-политической, экономической и духовной сферах. Они коренным образом изменили условия функционирования российских СМИ, приведя к качественным изменениям содержания и форм деятельности их работников. Кроме того, необходимость образования взрослых обусловлена глобальной тенденцией к многократному образованию, порожденной возросшими темпами социальных изменений в мире, а также быстрым устареванием актуальной информации.

Категория «недипломированных» сотрудников СМИ, особенно отдельных типов российских массмедиа (например, районных и городских газет и муниципальных телерадиокомпаний), на наш взгляд, в первую очередь нуждается в журналистском образовании «для взрослых», что подтверждается исследованиями. Так, в 2002 году нами были проанализированы данные об уровне образования всех штатных журналистов 25 районных и городских газет Челябинской области. Оказалось, что из 164 работников высшее журналистское образование имеют только 42 человека (25,61%), причем подавляющее большинство получили его в 70-х годах. Почти 30% вообще не имеют высшего образования (8,54% обходятся знаниями средней школы, 20,12% — выпускники средних специальных заведений). Оставшиеся 45,73% — люди с высшим, но не журналистским образованием (примерно половина из них имеет диплом педагога)¹.

Интересно, что каждый четвертый из опрошенных нами высказался за продолжение образования в той или иной форме. И это сегодня возможно — как в рамках основной университетской программы, так и в рамках переподготовки и повышения квалификации. Например,

¹ Понуров В. В., Фатеева И. А. Переподготовка журналистских кадров как фактор формирования информационного пространства региона // Проблемы формирования информационного пространства России: Материалы науч.-практ. конф., Челябинск, 7—8 окт. 2002 г. / Под ред. А. С. Чупрова. Челябинск: Челябин. гос. ун-т, 2002. С. 100—102.

формальное университетское образование можно получить в следующих формах:

1) высшее образование по специальности «журналистика» для тех, кто имеет непрофильное высшее образование (так называемое второе высшее образование);

2) как его разновидность — «параллельное» образование по программе второго высшего для обучающихся на других специальностях;

3) магистерские журналистские программы для бакалавров других направлений;

4) экстернат.

Самой распространенной из перечисленных стала, пожалуй, форма второго высшего образования. Действительно, то, что в недавнем прошлом было достаточно редким явлением (в советское время сменить профессию, полученную за государственный счет, было непросто), сегодня обрело сравнительно массовый характер. Как правило, переучиваться люди приходят по своей собственной инициативе: по результатам анкетирования, проведенного Институтом переподготовки и повышения квалификации Уральского государственного экономического университета, таких в студенческих аудиториях оказалось 75,6%¹. Причем тех, кого привлекает преимущественно само содержание образования, примерно столько же (59,6%), сколько тех, для кого важнее формальная сторона дела, то есть получение диплома (60,6%).

Конечно, для людей, уже работающих по той специальности, по которой они получают новое образование, «узаконивание» статуса через получение «корочек» имеет немаловажное значение²: 63,9% опрошенных признались, что работают не по той специальности, по которой имеют диплом, поэтому пришли учиться, чтобы «закрепиться» в должности, причем самым важным этот мотив называют 29,8%, на второе место ставят его 13,9%. В итоге среди всех возможных этот мотив имеет максимальное число предпочтений. Анкетированные достаточно определенно высказались относительно перспектив такой формы профессионального обучения, как второе высшее образование. На вопрос, будет ли сохраняться тенденция роста потребностей в этой образовательной услуге, 29% дали положительный ответ, еще 44,1% предположили, что он будет увеличиваться. Такого же оптимистического прогноза придерживаются и авторы исследования³.

Для нас тоже бесспорно, что потребность взрослых людей в жур-

¹ Кузнецова В., Князева Е. «Второе высшее»: мотивация выбора // Высш. образование в России. 2004. № 1. С. 68.

² В журналистике этот фактор менее значим: наличие диплома в ней никогда не имело определяющего значения для работодателя.

³ Кузнецова В., Князева Е. Указ. соч. С. 75.

налистском образовании будет возрастать. Поступать в учебные заведения будут и те, кто имеет опыт работы или сотрудничества в СМИ, и те, для кого журналистика — совершенно незнакомая сфера деятельности. Однако нам кажется, что со временем более популярной формой перепрофилирования в рамках формального университетского образования станут магистерские специализированные программы, потому что они:

— имеют преимущество краткосрочности (1—2 года против 3,5 лет по программе второго высшего);

— более индивидуализированы;

— предпочтительней из материальных соображений: если второе высшее образование, по закону об образовании, может быть только платным, то магистерская программа, даже если студент получает, например, журналистскую подготовку после бакалаврского диплома в других областях, в правовом отношении считается продолжением образования, а не сменой специальности, и может осуществляться за счет бюджета (при условии конкурсного поступления на бюджетные места).

Пока магистерские программы по журналистике развиты слабо. Причин этого несколько:

1. Введенная в 1992 году в России двухступенчатая подготовка так называемых академических бакалавров и магистров явным образом ориентирована на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность выпускников, поэтому те, кто связывает свою карьеру с практической журналистикой, предпочитают более привычные пятилетние программы подготовки дипломированных специалистов, а в случае окончания бакалавриата ограничиваются градуальным образованием.

2. В общественном сознании широко не утвердилась мысль о возможности выстраивания образовательной программы по принципу дополнительности двух ступеней образования (когда вторая ступень дополняет первую по профилю). Рядовые россияне считают, что пост-градуальная ступень в первую очередь должна углублять, то есть продолжать полученное на первой ступени образование. Отсюда низкий уровень образовательной мобильности, в известной степени тормозящий развитие рынка труда.

А между тем, ГОС для магистров-журналистов предоставляет возможность обучения по этой программе лицам, имеющим диплом бакалавра по довольно широкому спектру направлений: филология (520300), книговедение (520700), менеджмент (521500), социальная работа (521100), политология (520900), социология (521200), психология (521000), культурология (520100), философия (520400), лингвистика (520500), история (520800), юриспруденция (521400), экономика

Для этого у вузов был неплохой «стартовый капитал»:

— несмотря на злключения последних лет, они сохранили сравнительно высокий научно-педагогический потенциал, а их сотрудники — бесценный методический опыт;

— в их стенах ведутся научные исследования, причем не только фундаментального, но и прикладного характера;

— они имеют налаженные связи с предприятиями и учреждениями — потребителями кадров.

Функционирующие в вузах на хозрасчетных началах институты ДПО позволяют коллективным потребителям их услуг повышать квалификацию персонала с учетом конкретных требований производства или предстоящих перспектив изменения профиля деятельности. Для частных лиц переподготовка становится определенным гарантом права на труд и защиту от безработицы, так как прошедший ее получает в ряде случаев конкурентные преимущества на рынке труда и успешнее адаптируется к его быстро меняющимся запросам. Взятые на вооружение лозунг «образование в течение всей жизни» (lifelong education), иногда интегрированные по территориальному или отраслевому принципу, центры ДПО стали осознаваться как неотъемлемые каналы формирования и распространения современного мышления в интересах инновационного развития общества.

Их потенциальная выигрышность для вузов по сравнению с основными образовательными программами в том, что они более гибкие, так как не стеснены излишними бюрократическими нормативами, и позволяют интегрировать разные уровни и формы образования в целях формирования приемлемой образовательной траектории конкретного студента, что делает их более привлекательными для потребителей, а значит, востребованными. Однако нельзя сказать, что вузы в полной мере используют их потенциал. Если на Западе объемы учебной загрузки вузов по основным и дополнительным программам примерно равны, то у нас доли секторов дополнительного образования еще сравнительно малы.

Основные причины этого:

1) прежние приоритеты высшей школы (преимущественно фундаментальные исследования, пренебрежение к образовательным запросам населения, к прикладным программам и т. д.);

2) слабая материально-техническая база вузов;

3) отсутствие в вузах опытных менеджеров, способных развернуть грамотную и экономически эффективную работу подобных структур;

4) инертность и консерватизм высшей школы (нежелание профессорско-преподавательского состава осваивать новые направления работы и т. д.);

в 1993 году, с тем относительно более либеральным, что был принят в 2000-м).

В результате дальнейшей диверсификации могут появиться — наряду с академическими — практико-ориентированные магистерские программы. По крайней мере, за рубежом они существуют и успешно функционируют, в том числе в области журналистского образования. Например, одна из наиболее авторитетных в мире профессионально-журналистских школ — созданная при участии Дж. Пулитцера в начале XX века Школа журналистики Колумбийского университета (Нью-Йорк) — с 1935 года перешла на работу в «формате» последипломной программы, имеющей ярко выраженный практико-центристский характер: поступающие (бакалавры разных направлений) сдают творческие тесты, оцениваемые по канонам журналистской работы (почти исключительный случай в США, где вступительных испытаний нет, а прием осуществляется по результатам конкурса документов об образовании на предыдущей ступени); общеобразовательные предметы в программе обучения отсутствуют (они изучены студентами на первой ступени высшего образования); основная форма учебной деятельности — тренинг; взаимоотношения преподавателей и студентов больше напоминают взаимодействие редакторов и начинающих журналистов, отвечающих в редакции за освещение многообразной жизни того или иного района города. Негласное и неписаное правило этой школы — отдавать предпочтение при приеме выпускникам нежурналистских бакалаврских программ — очень логично, так как первая ступень и соответственно квалификация высшего образования имеют не профессиональный, а базово-академический характер.

Такой опыт может со временем оказаться очень востребован в России по двум основным причинам:

1) Преобладающей особенностью российского рынка труда является его региональный характер¹. В этих условиях можно рассчитывать скорее не на территориальную мобильность, как на Западе, а на мобильность профессиональную, осуществляющуюся в пределах того или иного региона. Значит, экономические обстоятельства подтолкнут региональные университеты к созданию максимально возможного набора программ, чтобы соответствовать потребностям местного населения в образовании, в том числе практико-ориентированном, в пределах своего региона.

2) Модернизация профессионального образования осуществляется в направлении поиска социальных партнеров с целью привлечения в образовательную сферу их материальных ресурсов. Об этом прямо

¹ Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: Российские особенности и ограничения // Высш. образование в России. 2004. № 1. С. 36—42.

заявлено в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: «...ориентация на реальные потребности конкретных потребителей образовательных услуг должна создать основу для привлечения дополнительных финансовых и материально-технических ресурсов»¹. Наиболее заинтересован в развитии журналистского образования, естественно, медиабизнес. Однако его явно не устраивает отвлеченный и наукоподобный характер преподавания на факультетах журналистики, то есть недостаточная профессионализация существующей подготовки². Если владельцы массмедиа решатся вкладывать деньги в образование, то непременно позаботятся об изменении его содержания в сторону приближения к современным профессиональным стандартам и квалификационным требованиям медиарынка.

Как ситуация будет развиваться дальше? Если университеты не проявят гибкости, медиабизнес, смеем предположить, может создать для решения своих кадровых проблем параллельные образовательные структуры. Их аналоги уже формируются (правда, пока больше на средства международных общественных и профессиональных организаций и компаний). Наиболее известны центры по обучению телерадиожурналистов Всемирной службы Би-Би-Си и организации «Интерньюс». Их «сверхзадача» — поддержка развития в России свободных и независимых средств массовой информации, «подтягивание» их до западного уровня. Вместе с тем, хорошо оснащенные технически, использующие современные тренинговые методики обучения, эти центры очень выигрышно выглядят на фоне наших университетов. Хотя, учитывая аудиторию этих центров, можно сказать, что они лишь эффективно дополняют с технологической стороны российскую практику подготовки журналистов с ее опорой на широкую гуманитарную и мировоззренчески-воспитательную составляющие с ориентацией выпускников на «свободное индивидуально-личностное проявление автора в его текстах», что «заслуженно считается завоеванием российской системы журналистского образования»³. Условно говоря, рос-

¹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 1. С. 11.

² Вот только некоторые из «обвинительных заключений» в адрес педагогов, прозвучавших в июле 2004 года на встрече представителей медиабизнеса и образовательного сообщества, организованной при посредничестве АНО «Интерньюс»: «журфаки дают несовременное образование», «выпускают брак», « дезориентируют студентов», «смысл их существования — не в подготовке молодых людей к работе в СМИ, а в воспроизводстве самого государственного образовательного стандарта», «если там есть что-то хорошее — это от филфаков», «взаимоотношения университетов с коммерческими студентами — это завуалированная продажа государственных дипломов».

³ Корконосенко С. Г. Преподаем журналистику. С. 29

сийские университеты учат своих питомцев, «что и во имя чего» делать, а прозападные центры — «как и с помощью чего» этого достигать.

Подобные центры действуют пока только на рынке повышения квалификации и переподготовки, то есть в известной степени являются конкурентами вузов в сфере дополнительного профессионального образования. В этом сегменте образовательных услуг сложилась любопытная ситуация, о которой нельзя не сказать несколько слов.

Исторически в Советском Союзе вузы и система повышения квалификации функционировали автономно, одинаково надежно (но по разным каналам) подчиненные государству, которое жестко регламентировало как номенклатуру и форму образовательных структур, так и услуги, оказываемые ими. Вузы (и другие собственно образовательные учреждения) давали первичную профессиональную подготовку, а система повышения квалификации базировалась на специальных отраслевых институтах: получив в распоряжение молодого специалиста по распределению, администрация любого предприятия или учреждения была обязана заботиться о дальнейшем росте работника и раз в пять лет предоставлять ему возможность пополнять свой профессиональный багаж.

Ситуация с журналистскими кадрами, подчинявшаяся в конечном счете общим правилам, осложнялась следующим обстоятельством: их деятельность, напрямую связанная с идеологическими интересами партии и правительства, напрямую же и подчинялась (снизу доверху) местным парткомам, находясь в сфере ответственности могущественных секретарей по идеологии. На определенных уровнях системы существовали отделы партийных комитетов по печати, которые и курировали вопросы переподготовки и повышения квалификации работников средств массовой информации.

После 1991 года система переподготовки кадров начала разваливаться, и одними из первых это почувствовали средства массовой информации, с одной стороны, освободившиеся от диктата и опеки обкомов и райкомов, а с другой — лишившиеся в их лице значительных источников развития. Кадровые вопросы новоявленные медиамагнаты теперь вынуждены решать самостоятельно, так же, как и их «классовые друзья» в других отраслях производства и сферы услуг. А в этих самых отраслях на руинах старой системы переподготовки кадров кое-где образовались независимые образовательные центры, в других случаях на рынок в поисках дополнительных источников существования вышли вузы, самостоятельно или с привлечением административного ресурса организовавшие в своих структурах факультеты или центры дополнительного профессионального образования (ДПО).

предметом научных исследований. По мнению С. Г. Вершловского, основными побудительными причинами продолжения учебы являются следующие:

1) диспропорция между необходимым для той или иной специальности и наличным уровнем знаний (основным мотивирующим фактором в этом случае выступает статусный фактор);

2) противоречие между реальным и необходимым для освоения социальных условий деятельности, социальных отношений, социально одобряемых норм поведения уровнем знаний (в этом случае человек ориентируется на более дальние перспективы своего профессионального, общекультурного и нравственного самоутверждения);

3) противоречия саморефлексивного характера, неудовлетворенность собой, критическая переоценка себя;

4) противоречия между уровнем знаний человека и новыми проблемными познавательными задачами, выдвигаемыми не только потребностями практики, но и им самим, так что мотив и цель деятельности в этом случае совпадают¹.

Понятно, что чем большее значение имеют для индивида не внешние, а внутренние факторы, тем устойчивей желание учиться.

Что касается специфики запросов журналистов, принимающих решение о повышении своего образовательного уровня, она как раз определяется особым соотношением внешних и внутренних мотивов. Дело в том, что в нашем случае отсутствует мощный внешний стимул — необходимость получения образования как средства легитимации профессиональной деятельности. Не будучи лицензируемым видом работы, журналистика не относится к профессиям, доступ к которым определяется наличием или характером полученного образования, то есть, выражаясь языком международного права, актуализированного в наше время в связи с необходимостью создания системы взаимного признания документов об образовании, не является официально установленной. Таковыми в европейских странах считаются профессии, входящие в официальный список (реестр), утвержденный компетентными органами государственной власти. Реестров, признаваемых на международном уровне, два: специальный, включающий профессии в области здравоохранения и архитектуры, и общий, посвященный всем остальным специальностям, по которым существуют ограничения на доступ (школьный учитель, инструктор по вождению автомобиля, инженерные специальности и т. д.). Вакансии на установленные профессии могут заниматься только лицами, которые обладают соответ-

¹ Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987. С. 52—53.

5) недостаточная образовательная мобильность населения;

6) недостаточная готовность широких слоев населения оплачивать образовательные услуги, особенно не в сфере первичного, базового образования, недоверие к структурам, предоставляющим платные образовательные услуги;

7) низкая покупательская способность населения;

8) слабые связи с рынком труда, отсутствие заинтересованности в налаживании более тесных контактов с ним;

9) отсутствие в обществе механизмов контроля на рынке платных образовательных услуг и инструментов измерения эффективности вложений в обучение;

10) нежелание вузов перестраивать психологические и организационные основы взаимоотношений преподавателей и других сотрудников с обучаемыми.

Остановимся поподробнее на двух последних пунктах.

Модернизация образовательной системы на послешкольном этапе среди прочих новаций, как известно, предполагает введение зачетных единиц (кредитов), в которых будет измеряться трудоемкость учебных программ и курсов. Накопление нужного количества кредитов (при относительной свободе выбора курсов) будет становиться показателем освоения образовательной программы, приближающим студента к окончанию образовательного учреждения. Кредиты должны обеспечить достаточный уровень мобильности студентов, как территориально-пространственной, так и образовательной (в пределах дисциплин, профессиональных программ, форм обучения).

Как кредиты могут повлиять конкретно на развитие структур ДПО? Если зачетные единицы, получаемые в них, будут приравнены вузами к кредитам за дисциплины основных образовательных программ, это придаст мощный импульс развития этим структурам и в корне изменит ситуацию на образовательном пространстве. Зачетная единица на рынке образовательных услуг может сыграть ту роль, которую на рынке товаров и услуг выполняет другая единица, тоже условная и свободно конвертируемая. Конвертируемость кредитов в принципе в состоянии уравнивать вузы государственные и негосударственные, институты столичные и региональные, программы университетские и неуниверситетские, образование основное и дополнительное, традиционное и открытое, формальное и неформальное.

Что касается взаимоотношений обучающихся и обучаемых, здесь все гораздо сложнее. Однако и тут изменения происходят в связи с распространением обучения взрослых и развитием андрагогической концепции, которая исследует и определяет закономерности деятельности взрослых обучающихся и обучающихся по организации и реали-

зации процесса обучения. Ее исходные, основополагающие посылки таковы:

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения.

2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению.

3. Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.

4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.

6. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают процесс обучения, либо способствуют ему.

7. Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции¹.

Исходя из перечисленных посылок С. И. Змеёв сформулировал десять андрагогических принципов²:

- 1) приоритет самостоятельного обучения;
- 2) совместная деятельность;
- 3) опора на опыт обучающегося;
- 4) индивидуализация обучения;
- 5) системность обучения;
- 6) контекстность обучения;
- 7) актуализация результатов обучения;
- 8) элективность обучения;
- 9) развитие образовательных потребностей;
- 10) осознанность обучения.

Если учебное заведение рассчитывает на приход взрослых обучающихся, оно должно строить учебный процесс на основе этих принципов, изменяя формы деятельности своих структур и их работников, иначе этот «разборчивый» контингент предпочтет формальному образованию внеформальное и неформальное, что не в интересах вуза, а иногда и не в интересах общества. Значит, необходимы андрагогиче-

¹ Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2003. С. 76.

² Там же. С. 90—91.

ская компетентность преподавателей, отказ от жестко регламентированной и закрытой модели образовательного процесса, от авторитарной педагогики. Преподаватели должны быть готовы к тому, что они будут востребованы не столько как носители информации, сколько как организаторы учебного процесса и методисты. Подходящее место в учебном процессе должны занять консультанты (тьюторы), помогающие студентам сориентироваться в учебной деятельности, разработать личный образовательный маршрут, помочь преодолеть возникшие трудности, устранить пробелы. Следует добиваться более широкого привлечения к преподаванию профессионалов-практиков, хорошо знающих реальные трудовые процессы.

Учебный персонал должен быть хорошо подготовлен психологически, чтобы, например, успешно осуществлять психолого-андрагогическую диагностику, включающую определение образовательных потребностей обучающегося, выявление объема и характера его жизненного опыта, физиологических и психологических особенностей, а также когнитивного и учебного стилей. Педагог должен не только хорошо знать свой предмет, но и выступать в роли эксперта в области технологии самостоятельной учебной деятельности, наставника, вдохновителя «великовозрастных» студентов, оказывать им прямую и косвенную поддержку в их стремлении к новому знанию. На этапе планирования индивидуальной программы студента преподаватель должен разработать систему задач, соответствующих его личным целям, отобрать адекватное содержание, рационально структурировать его, запланировать, какие виды, источники, средства, формы и методы обучения необходимо использовать при овладении тем или иным образовательным модулем. Важное значение имеет создание благоприятных физических, психологических и учебно-методических условий учебного процесса, причем создаваемая учебно-методическая документация должна отвечать особым требованиям, вытекающим из андрагогических принципов обучения. Кардинально меняются и формы работы преподавателей на этапе оценивания результатов учебы, во-первых, из-за некорректности выставления взрослым отметок, а главное — из-за того, что оно должно происходить совместно с обучаемым, поскольку основная цель технологии обучения взрослых — добиться решения в полном объеме задач, стоявших перед ними на этапе принятия решения о продолжении образования.

Структура такого сложного психологического акта, каким является принятие подобного решения, предполагающая учет личностных потребностей — интересов, желаний, стремлений, установок, определяемых жизненными планами и внешними стимулами, переплавляющимися в мотивацию личности, — неоднократно становилась

— аналитического (анализ структуры, языка медиатекста, авторских концепций и т. д.);

— личностного (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом);

— объяснительно-оценочного (формирование суждений о медиатексте, его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и др. критериями)¹.

В медиаобразовании уместны и широко представлены следующие методы обучения:

— по источникам знаний: словесные (лекция, рассказ, беседа, дискуссия), наглядные (иллюстрация и демонстрация медиатекстов), практические (выполнение практических заданий);

— по уровню познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративные (сообщение готовой информации), проблемные (проблемный анализ ситуаций или медиатекста), исследовательские (организация исследовательской деятельности учащихся).

Итак, технологических приемов медиаобразования накоплено довольно много, однако наиболее универсальная и эффективная, на наш взгляд, педагогическая технология медиаобразования — так называемая проектная технология, которая, бесспорно, относится к группе активных методов обучения (наряду с тренингами, игровыми технологиями и т. д.).

Медиаобразование, реализующееся на основе проектной технологии, мы называем *активным* (в английской традиции для него часто используется особый термин *media studies*). Пройдя через обучение данного типа, обучающийся приобретает навыки активного коммуникатора благодаря участию в разработке и реализации того или иного медиаобразовательного проекта. Пассивное же медиаобразование направлено на формирование пользовательских знаний, навыков и умений; в этом случае обучающийся осваивает роль реципиента массово-коммуникационных процессов. Однако в наше время — время все более усиливающейся интерактивности современных средств массовой коммуникации — пассивное медиаобразование не в состоянии решать задачи подготовки населения к жизни в медиатизированном обществе. Значит, в отличие от всех других педагогических средств, которые могут использоваться на усмотрение педагога в той или иной ситуации, *медиаобразовательный проект* должен считаться стержневой технологической формой медиаобразования, а владение методикой его осуществления обязательно для профессионального медиапедагога.

¹ Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. С. 149.

ствующими национальными дипломами. Доступ к остальным профессиям остается свободным¹.

Свобода приобщения к журнализму, безусловно, является величайшим общественным благом, гарантирующим сохранение демократических ценностей и обеспечивающим широким слоям населения право голоса и возможность участия в судьбе социума. Однако, наделяя журналиста широкими полномочиями и вручая ему мандат на представительство своих интересов, общество заинтересовано в том, чтобы им грамотно распорядились, а самый эффективный способ добиться этого — создать общественные институты повышения квалификации журналистов. Кроме неправительственных структур и самих журналистов заказчиками разных форм переподготовки могут выступать владельцы и руководители средств массовой информации, прямо заинтересованные в повышении качества журналистского корпуса и даже готовые за это платить (по данным журнала «СРЕДА», у 12,7% печатных СМИ есть бюджет на повышение образовательного уровня персонала²).

Какие требования к повышению квалификации они выдвигают? Судя по анкетам, обучение:

— должно быть практически ориентированным;

— систематическим;

— недорогим;

— по возможности краткосрочным;

— должно проводиться известными в сообществе организациями и преподавателями;

— учитывать специфику как видов СМИ, так и региональные особенности;

— сопровождаться информированием медиакомпаний о перспективных планах учреждений образования и тренинговых компаний;

— по своему содержанию соответствовать заявленным темам;

— не должно использовать устаревшие методы обучения, но должно вовлекать обучаемых в процесс выработки решений³.

Последнее требование особенно показательно. На наш взгляд, именно его невыполнение в основном является причиной отказа медиасферы от услуг высшей школы, привыкшей работать с 18—20-летними студентами и не спешащей перестраиваться в соответствии с вызовами времени. Университеты слишком «развращены» высоким конкурсом на

¹ Галактионов В. Международная практика взаимного признания документов об образовании и профессиональных квалификаций // Высш. образование в России. 2004. № 2. С. 35—36.

² Спрос: чему хотят учиться работники СМИ. Потребитель всегда прав // Спец. прил. к «СРЕДЕ». 2004. С. 4.

³ Там же.

специальность «Журналистика» в среде молодежи; популярность профессии в данном случае не стимулирует инновационного педагогического мышления и замедляет процессы перехода на новое качество образовательных услуг, способное обеспечить эффективное функционирование институтов непрерывного образования в области журналистики.

ГЛАВА 4. ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Данная глава посвящена анализу основных факторов успешности современного медиаобразования. Среди них мы выделили три обстоятельства, причем природа их совершенно различна. Так, в первом параграфе мы остановимся на технологическом аспекте активного и смешанного образования в области массмедиа — на медиаобразовательном проекте как ведущем и даже системообразующем приеме, позволяющем добиваться положительного эффекта во всех видах современного медиаобразования. Не менее важен кадровый аспект проблемы: без специальным образом подготовленных медиапедагогов успех в интересующей нас отрасли деятельности недостижим. Наличие медиапедагогов и степень освоенности ими активной медиаобразовательной технологии мы считаем интрафакторами успешного медиаобразования. В отличие от них, третье обстоятельство фактически не зависит от педагогов, поскольку имеет во многом метапедагогическую природу и определяется уровнем и качеством развития в том или ином регионе средств массовой коммуникации и связанных с ними институтов (медиаобразовательная среда). Это экстрафактор медиаобразования.

4.1. Медиаобразовательный проект как педагогическая технология

Понятие педагогической технологии, по мнению Г. К. Селевко, может быть определено тремя аспектами:

- 1) научным (тогда это часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы);
- 2) процессуально-описательным (как алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения);

3) процессуально-действенным (как осуществление технологического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств).

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения¹. Наиболее общий вопрос, проясняющий суть технологического подхода в педагогике, — *как учить?*

Безусловно, медиаобразование может реализовываться через привлечение разных педагогических средств и методик (в зависимости от конкретных задач, условий, видов обучения и особенностей контингента обучаемых). Интересна разработанная А. В. Федоровым модель медиаобразования, включающая следующие основные этапы:

- констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной аудитории;
- овладение учащимися креативными умениями на материале медиа и формирование полноценного восприятия медиатекстов (с учетом их видов и жанров, связей с различными искусствами и т. д.);
- развитие умений анализа медиатекстов;
- знакомство с основными вехами истории медиакультуры, с современной социокультурной ситуацией².

Особенностью модели А. В. Федорова является стержневое положение творческих заданий креативного характера, предшествующих «чтению» и обсуждению медиатекстов. Речь идет о заданиях литературно-имитационного (подготовка сценария, сценарной разработки эпизода, оригинального текста — статьи, репортажа, интервью и т. д.), театрально-ситуативного (съемка и запись аудиовизуального медиатекста) и изобразительно-имитационного (подготовка афиш, коллажей, рекламных листовок и пр.) типов. С помощью перечисленных приемов учащиеся имеют возможность в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений медиакультуры (журналистами, сценаристами, режиссерами, операторами, дизайнерами и т. д.).

Остальные этапы в модели А. В. Федорова реализуются с помощью следующих способов деятельности:

- дескриптивного (пересказ содержания, перечисление событий медиатекста);
- классификационного (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте);

¹ Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М., 1998. С. 15.

² Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. С. 144.

валось сделать «относительно постоянным», состоящим как из преподавателей, так и из студентов, и довольно разветвленным: называлось 13 отделов, среди которых — «Уголок практики», «Почтовый ящик», «Иллюстративный отдел», дискуссионный отдел. Планировалось тесно «увязать» газету с преподаванием специальных дисциплин, особенно посвященных отработке таких навыков, как литературная правка, корректура и верстка. Так, планировалось в рамках учебных заданий проводить конкурс макетов по гранкам и лучший из них брать за основу того или иного номера.

Обращает на себя внимание несколько положений, утвержденных бюро ячейки ВКП(б) и кафедрой печати ГИЖа и помещенных под заголовком «Условия, без которых немислима подобная постановка газеты». Назовем их.

1. Газета должна быть включена в учебный план кафедры печати, а в расходную смету кафедры должна быть введена новая графа «Газета».
2. В выпуске газеты должны принимать активное участие преподаватели специальных дисциплин.
3. Все студенты должны быть в той или иной форме сотрудниками газеты.
4. Газета должна набираться, печататься и верстаться в институтской типолаборатории.

Таким образом, не имея возможности выпускать «большую массовую газету», коллектив, тем не менее, оттолкнувшись от стенгазеты, намеревался создать технически совершенное по форме и учебное по функциям издание, причем для управления им планировалось организовать редакционную коллегию и редакционное совещание. Ответственным редактором был назначен А. Г. Григоренко¹.

Издание просуществовало фактически в течение всей жизни института, пережив несколько переименований («КИЖевец», «Правдист» — после присвоения вузу имени газеты «Правда»). Стоит только заметить, что в целях специализации или по другим причинам могли организовываться параллельные или «дочерние» издания. Так, в 1928 году правление института приняло решение издавать учебную газету «Рабочие Сокольники»². С организацией заочного сектора появится заочный «Правдист». Своим «Правдистом» обзаведется в свое время и отделение радиовещания для слушателей-заочников.

Нужно сказать о том, что свою печатную учебную газету имел не только московский КИЖ (в 1931 году он стал называться Всесоюзным

¹ А. Г. Григоренко вел курс «Основы газетного дела», был заведующим кабинетом печати и секретарем кафедры печати, принимал активное участие в подготовке экспозиции ГИЖа для Кельнской выставки (1928 год).

² ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 6, л. 48.

Что же такое медиаобразовательный проект как форма реализации проектной технологии? Какие проекты в информационно-коммуникационной сфере могут считаться медиаобразовательными? По сути, образовательные функции подспудно присущи любому средству массовой информации и коммуникации, во-первых, потому, что, являясь элементом медиаобразовательной среды, оно так или иначе участвует в медиаобразовательной социализации личности, в формировании информационно-коммуникационной культуры населения. С другой стороны, решая кадровые задачи, оно оказывается местом профессионального становления и роста сотрудников (штатных и нештатных).

Но медиаобразовательными, на наш взгляд, могут называться только такие проекты, которые специально созданы в учебных целях (независимо от учредителя, аудитории и области распространения, масштаба предприятия), а также учреждены учебными заведениями (так называемая корпоративная пресса учебных заведений). В отношении последних стоит заметить, что они могут активно использовать коммерческие механизмы функционирования (привлекать рекламу, использовать профессиональных сотрудников, вводить оплату труда нештатных авторов и т. д.); и тем не менее, функционирование в стенах учебных заведений и учет их потенциальных образовательно-воспитательных воздействий на контингент учащихся неизбежно придают им характер медиаобразовательного проекта.

Понятно, что медиаобразовательный проект является частной формой реализации проектной технологии, которая берет свое начало в *методе проектов*, центральном элементе «прагматической педагогики» Д. Дьюи, имевшей необыкновенную популярность в мире в первой половине XX века (в России — в послереволюционные 20-е годы). Учебный процесс в то время строился не на коллективном усвоении членами группы некой суммы знаний, умений и навыков, предписанных педагогом, а на выполнении учащимися индивидуальных и совместных проектов, при разработке которых должно было происходить обогащение их жизненного и профессионального опыта. При подобной организации обучения (точнее — процесса развития личности) упор делается на самостоятельное творчество человека: обучаемому предоставляется довольно широкая свобода в планировании, организации и контроле за своей деятельностью. Суть метода выражается короткой формулой «learning by doing» (обучение посредством делания).

Технология имеет ограниченную сферу применения в целях освоения теоретического содержания, но может довольно эффективно применяться в освоении прикладных дисциплин, творческих специальностей, и вообще, во всех тех случаях, когда педагогическое воздействие осуществляется на такую личностную структуру, как действенно-практическая

сфера (СДП, по терминологии Г. К. Селевко). Поскольку всякий учащийся, выполняющий собственный проект или участвующий в реализации группового проекта, неизбежно проявляет субъектную активность, а его развитие через обогащение жизненного и профессионального опыта, через реализацию его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии является целью реализации проектов как формы организации учебного процесса, проектная технология по праву может быть отнесена к личностно ориентированным педагогическим технологиям.

Работа над реализацией проекта, как правило, распадается на несколько этапов:

- 1) подготовительно-организационный, включающий в себя выбор и обоснование проекта, анализ предстоящей работы, выбор организационных форм, методов и учебных средств проектной деятельности;
- 2) информационный, предполагающий анализ проблемы, постановку задачи, уточнение информации и синтез идей;
- 3) плано-прогностический, включающий мозговой штурм, обсуждение альтернатив и выбор оптимального варианта работы;
- 4) технологический и исполнительский, включающий разработку конструкторско-технологической и экономической документации, работу по выполнению проекта;
- 5) контрольно-оценочный, предполагающий самооценку и оценку результата проектной деятельности, выяснение причин удач и неудач;
- 6) заключительный — подведение итогов, защита проекта и коллективный анализ деятельности¹.

Медиаобразовательные проекты стали использоваться в педагогике раньше, чем появился сам термин: произошло это еще в XIX веке. По данным Ж. Гонне, в Лондоне имеется коллекция из 595 школьных газет, созданных между 1874 и 1923 годами². В 1927 году состоялся первый международный конгресс школьных издателей. Наибольший интерес к школьным газетам проявлялся в мире в 50-х годах XX века. Тогда уже существовали и электронные медиаобразовательные проекты. Значение подобных педагогических инициатив, представляющих собой действенное средство ученического самоуправления, а также способ самореализации детей, невозможно переоценить.

Не менее важны и медиаобразовательные проекты в сфере профессионального образования. Уже в первом российском журналистском

¹ Зольников А. П. Психологические особенности саморегуляции учебно-профессиональной деятельности обучаемых // Научное наследие Алексея Николаевича Леонтьева и развитие современной психологии: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., Челябинск, 14 февр. 2003 г. / Сост. д-р пед наук, проф. В. К. Шишмаренков. Челябинск: Околица, 2003. С. 58.

² Гонне Ж. Школьные и лицейские газеты. С. 33.

учебном заведении (ГИЖ в Москве) существовали учебные газеты. Первый номер «Вечерних известий», еженедельной информационной газеты студентов и преподавателей института (еще МИЖа), увидел свет 20 февраля 1922 года. Решение о ее выходе по понедельникам принял в декабре 1921 года президиум совета профессоров, который по первому Положению об институте управлял его деятельностью. Тогда же намечалось создать толстый ежемесячный журнал¹. Из-за финансовых трудностей он не появился. Однако в 1922 году возникли и выпускались в кабинете газетной техники института журнал «Современник», посвященный вопросам журнализма, «Красное перо», еженедельный орган студенческого комитета, «Голос стихий», однодневная газета студентов². Позже появились другие издания.

В 1924 году у руководства института были планы перевести «Вечерние известия» на ежедневный выход³. Осуществить это не удалось: в 1925 году издательство ГИЖа, функционировавшее на условиях хозрасчета, было ликвидировано. Выпуск институтских изданий становится затруднительным (есть данные, что одно время в институте существовала только стенная газета «ГИЖевец»), но не снимается с повестки дня. Для печатания учебной газеты в ГИЖе с нуля создается типолаборатория, курируемая видным историком печатного дела М. И. Щелкуновым. Первое штатное расписание типолаборатории включает девять единиц: заведующего, инструктора наборного дела, двух наборщиков, одного наборщика-ученика, трех печатников и конторщика-корректора. Тогда же создается база для фотолаборатории во главе со студентом А. Н. Сафроновым, ведущим в институте фотокружок. На этой базе организуется выход институтской газеты, имевшей вспомогательный по отношению к учебному процессу характер.

В архиве института сохранился документ под названием «О нашей газете»⁴, на основании которого можно судить о том, какое издание хотел иметь педагогический коллектив: это должен быть, с одной стороны, орган партийки, но, с другой, и «поле для учебно-практической работы студенчества». С точки зрения «технического лица», газета должна была быть: 1) печатной; 2) иметь тираж в 200—250 экземпляров; 3) хорошо верстаться; 4) быть регулярной (в первое время предполагалась периодичность раз в две недели); 5) иметь иллюстрации; 6) «должна иметь в миниатюре редакционный аппарат». Его планиро-

¹ Государственный Институт Журналистики: Отчет о деятельности за 1922—24 гг. М.: Издат. отд. ГИЖ, 1924. С. 8.

² Сомов Н. М. Библиография журнализма: Системат. указ. кн. и ст. по журналистике (библиография журнализма). М.: Изд-во ГИЖ, 1924.

³ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 2, л. 3—5.

⁴ Там же, д. 3, л. 289.

3) работа студента имеет вполне конкретный и значимый для него и его окружения результат, что очень важно, как с точки зрения процесса становления профессионала, так и с точки зрения методики реализации проектной технологии;

4) для большинства студентов обучение на втором курсе связано с педагогическим кураторством одного преподавателя (как правило, редактор учебного СМИ, преподаватель дисциплин специализации и руководитель первой курсовой работы — одно лицо), что устраняет многосубъектность и обезличенность учебного процесса, делает пребывание учащихся в университете более комфортным;

5) не секрет, что студенты факультета журналистики с точки зрения профессионального становления очень «неровные»: одни еще «в абитуриентах» имели богатый опыт сотрудничества в СМИ, другие только за две недели до поступления в университет «на пустом месте» определились со специальностью; выбранная нами методика позволяет к концу второго курса «выровнять» студентов, что не может не быть актуальным накануне их первой производственной практики.

Элементы проектной технологии эпизодически используются в процессе изучения дисциплин специализации и на более старших курсах. Так, например, изучая курс «Дизайн и верстка газет», студенты специализации «Периодическая печать» получают семестровое задание разработать и защитить макет издания для определенной аудитории, используя изученные в курсе элементы дизайна. Или «телевизионщики», изучая курс «Создание телепрограммы», должны к концу восьмого семестра выпустить на базе факультетской телелaborатории целевую программу, в которой каждый член группы выполняет вполне определенную функцию (ведущего, автора сюжета, автора закадрового текста и т. д.).

Использование проектной технологии позволяет успешно достигать основной цели профессионального обучения — формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности специалиста, что возможно только на основе предметного и социального ее моделирования в учебной обстановке и активного включения обучаемого в квази-профессиональную деятельность. Не вызывает сомнения тот факт, что «профессиональная мотивация и профессиональная направленность... не формируются, если в учебном процессе не представлены те или иные элементы будущей профессиональной деятельности, ее контекст»¹.

На базе общеуниверситетских СМИ и медиаобразовательных проектов факультета журналистики ЧелГУ осуществляется не только учеб-

¹ Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. М., 2000. С. 79.

коммунистическим институтом журналистики им. «Правды»), но и другие журналистские учебные заведения: и вузы (КИЖИ), и техникумы, и такие средние газетные заведения, как газетучи (в 20-х годах) и двухгодичные газетные школы (в 30-х годах). Курировавший журналистские учебные заведения отдел печати и издательств ЦК ВКП(б) разослал в середине 30-х годов по обкомам партии руководящий документ под заголовком «О газетных партийных школах», в котором черным по белому было записано, что «каждая школа должна иметь учебную газету»¹. Однако обзавестись ею успели не все: к концу третьего десятилетия XX века газетные школы были закрыты. Причем «виновником» отсутствия в школе печатной учебной газеты мог оказаться сам отдел печати ЦК, медливший с одобрительной визой. Так, в Челябинской областной газетной школе, существовавшей с марта 1936-го по январь 1939 года, была создана своя типография, имелись ставки заведующего типографией, печатника и двух наборщиков, было принято решение об издании многотиражной «За газетные кадры» тиражом 250 экземпляров, периодичностью 10 раз в месяц, форматом 29×41 см. Решение было одобрено 1 августа 1937 года Челябинским бюро обкома партии и послано на утверждение в ЦК. Но ответа из Москвы так, по-видимому, и не последовало.

В первое время после перевода журналистского образования в университеты (с 40-х годов) традиция выпуска учебной газеты была утрачена. К счастью, не навсегда. В МГУ, например, первый номер учебной газеты «Журналист» вышел в 1956-м, на десятом году существования журналистского образования в стенах университета. На протяжении многих лет редактором «Журналиста» был М. В. Ильин, его заместителем — С. М. Гуревич, ответственным секретарем — А. А. Замотаев². В постперестроечное время факультет журналистики МГУ выпускал силами первокурсников собственную ежедневную газету, а силами второкурсников — еженедельник на 16 полосах и в цвете³.

Что касается других университетов, учебные издания (газеты, радио- и телепередачи) в них появились в 1970-х годах, но в тяжелые 90-е большая часть из них прекратила свое существование или перешла на разовые выходы. Кроме того, студенты имеют возможность сотрудничать с университетскими газетами (раньше их именовали многотиражками, сейчас называют корпоративными изданиями вузов).

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 1, д. 650, л. 26—27.

² Краткий очерк истории: История факультета журналистики МГУ / Под ред.: проф. Б. И. Есина, проф. И. В. Кузнецова, проф. Я. Н. Засурского. М., 2004. С. 12.

³ Засурский Я. Н. Российская журналистика: 1990—2004. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. С. 401.

Правда, не будучи учебными, эти издания не ставят задачи способствовать профессиональному становлению студентов-журналистов.

Хотелось бы поделиться опытом существования медиаобразовательных проектов в Челябинском государственном университете. Во-первых, в ЧелГУ функционирует три общевузовских корпоративных СМИ: газета «Университетская набережная» (с 1976 года, победитель нескольких общероссийских фестивалей «Весна студенческая»; в последние годы в качестве ежемесячного спецвыпуска «Университетской набережной» выходит музыкальная газета «БлокНот»), одноименное интернет-издание (с 1998 года) и телевизионная студия «Виразж» (с 1983 года, в настоящее время вещает в глобальной сети Интернет). Есть несколько печатных газет, существующих на уровне структурных подразделений университета (например, газета исторического факультета «У Ленинградского моста», газета студентов-юристов «Версия», газета и сайт университетских классов «Классики»), самостоятельные страницы есть у большинства факультетов на официальном сайте ЧелГУ.

С 2000 года в качестве постоянно действующих медиаобразовательных проектов широко представлены учебные СМИ факультета журналистики: газета «Журфик» (восьмиполосная, формат А4, тираж 200 экземпляров, призер Всероссийского конкурса учебных газет, посвященного 40-летию газеты Российского университета дружбы народов «Дружба», и III Всероссийского конкурса студенческих и вузовских газет в Новосибирске), студенческое радио «Диктум» (проводное, действующее во всех учебных помещениях факультета журналистики), учебная телепередача, выпускаемая на базе факультетской телелaborатории, неоднократного призера городских, областных и всероссийских конкурсов.

Медиаобразовательные проекты факультета журналистики созданы прежде всего для обеспечения нормативного курса «Выпуск учебного СМИ», входящего в учебный план 3—4-го семестров по специальности «Журналистика». Выбрав специализацию и получив в свое распоряжение учебные СМИ, студенты первое время больше выполняют задания редакторов (они же — преподаватели, ведущие курсы дисциплин специализации), но знают, что в конце концов они должны создать на базе учебного СМИ собственный журналистский проект (тематическую рубрику, колонку, отдельную передачу или цикл), защитить его и реализовать. К концу года в качестве реализованного проекта ребята предъявляют циклы публикаций, включающие до десятка работ (как правило, их больше у «радийщиков» и газетчиков и чуть меньше у «телевизионщиков»), по которым легко проследить их творческую эволюцию. За реализацию этого цикла студент получает сразу две оценки:

зачет по «Выпуску учебного СМИ» и оценку за учебно-производственный практикум.

Но это только полдела. На основе выполненного проекта студенты должны написать и защитить курсовую работу — некий прообраз будущего творческого диплома, — представляющую собой результат профессиональной рефлексии по поводу собственной творческой деятельности в учебных СМИ (курс «Основы творческой деятельности журналиста» изучается тоже на втором курсе). В большинстве случаев руководителем курсовой работы оказывается тот же преподаватель, который курировал студента как редактор учебного СМИ.

Поскольку написание курсовой работы — новый для студентов вид деятельности, в четвертом семестре учебным планом предусмотрен курс «Основы научно-исследовательского труда», благодаря которому студенты знакомятся с основными этапами и методами исследования, с правилами оформления исследовательской работы, критериями ее оценки и т. д. В рамках этого курса в конце семестра проходят публичные защиты курсовых работ, являющиеся одновременно презентацией реализованных студентами творческих проектов и фактически подводные итог их годовой работе. Назову темы нескольких курсовых работ, выполненных в 2004/05 учебном году: *Проблема взаимоотношений СМИ и государства, ее освещение в информационно-аналитической программе «Без государства никуда» студенческого радио «Диктум»; Элементы путевого очерка в газете «Журфик»; Образ ведущего теленовостей (на примере авторских материалов); Особенности спортивных программ на студенческом радио «Диктум»; Жанровое разнообразие материалов в газете «Журфик»; Текст телесюжета как способ воздействия на зрителя.*

На наш взгляд, такая организация обучения студентов начальным навыкам собственно журналистского труда в конкретных формах, принятых в том или ином виде СМИ, при которой несколько учебных предметов тесно увязано между собой и нацелено на содействие студентам в реализации их творческих проектов, имеет ряд неоспоримых достоинств:

1) устраняется разрыв между разными видами учебной деятельности — усвоением теоретического материала, прохождением практики, написанием курсовой работы и т. д.;

2) на достаточно продолжительном временном отрезке (целый учебный год) один вид работы (реализация индивидуальных проектов и их анализ) становится для студентов и работающих с ними преподавателей некой доминантой, стержнем, вокруг которого организуется жизнь всего учебного коллектива; и важно, что этот вид работы наиболее органичен для цели профессиональной подготовки журналистов;

боты медиапедагогами в учреждениях общего и дополнительного образования.

Безусловно, образовательные программы по направлению «Журналистика» нацелены в первую очередь на подготовку работников СМИ и других структур информационно-коммуникационной сферы. Однако в последние годы подобные программы открыты в таком количестве вузов, что это может привести и уже приводит к перенасыщению рынка молодых специалистов в области журналистики при одновременной стабилизации и даже сокращении рынка СМИ. Так, например, в Челябинской области обозначенная тенденция проявляется очень ярко: три классических университета, а также несколько других государственных и негосударственных вузов ежегодно «выбрасывают» на рынок более сотни молодых специалистов. Часть из них вынуждена трудоустраиваться не по специальности. В этой ситуации частичная переориентация журналистских магистерских программ на подготовку медиапедагогов может помочь выпускникам, склонным к педагогической работе, решить проблему занятости, кардинально не меняя предметной сферы деятельности. Окончив магистратуру, они смогут работать преподавателями элективных и факультативных курсов в школе и других учебных заведениях, педагогами в учреждениях дополнительного образования, в центрах довузовской подготовки, возглавить детские и юношеские издания, вузовские и студенческие СМИ.

Возможно ли это в современном нормативно-правовом поле? С одной стороны, при всей энциклопедичности современного журналистского образования педагогика как наука и учебный предмет не включена в перечень дидактических единиц, входящих в федеральный компонент минимума содержания основной образовательной программы по журналистике. С другой, Государственный образовательный стандарт по направлению «Журналистика» (квалификация — магистр) нацеливает вузы на подготовку выпускников — наряду с научно-исследовательской, исследовательско-журналистской и журналистской деятельностью — и к научно-педагогической деятельности. Значит, подготовка работников образования не противоречит этому документу. Однако в перечне рекомендуемых магистерских программ по направлению «Журналистика» педагогическая направленность фактически отсутствует. По-видимому, это отражает и программирует отсутствие на практике реальных магистерских программ педагогической направленности, реализующихся на факультетах журналистики. Если они есть (а всего в России лишь на пяти факультетах журналистики открыты магистратуры), то только применительно к педагогике журналистики высшей школы.

Однако, на наш взгляд, планы освоения «территории» учреждений общего образования менеджерам и организаторам учебного процесса

ная работа по основной образовательной программе «Журналистика»: здесь печатаются абитуриенты, обучающиеся на базе факультета доступности высшего образования университета, а также слушатели программ факультета дополнительного образования («Связи с общественностью», «Интернет-журналистика» и др.).

Если попытаться сгруппировать все университетские частные формы медиаобразовательных модулей и проектов в несколько обобщенных видов медиаобразовательной деятельности и определить их роль в университете, то мы получим три группы:

— формы медиаобразования и проекты, реализующиеся на базе факультета журналистики;

— формы медиаобразования и проекты, реализующиеся на базе Управления по связям с общественностью, которое курирует деятельность всех общеуниверситетских СМИ и СМИ, существующих на уровне структурных подразделений университета (кроме факультета журналистики);

— формы медиаобразования, в реализации которых принимает участие факультет дополнительного образования.

У каждой из выделенных групп и названных структурных подразделений свое значение. Дополнительное образование является наиболее мобильной формой образовательной деятельности и благодаря этому выполняет роль рыночного навигатора системы. Факультет журналистики осуществляет общее методическое руководство всеми формами медиаобразования и реализует медиаобразовательные проекты на микро- и макроуровнях. Управление по связям с общественностью и маркетингу распространяет опыт ведения медиаобразовательной деятельности на общеуниверситетский уровень и уровень университетских подразделений. А все вместе функционирует как устойчивая и эффективная система, обеспечивающая Челябинскому государственно-му университету постоянное и заметное место в медиаобразовательном пространстве Челябинской области.

Подводя итог всему сказанному выше, подчеркнем перспективность и эффективность такой педагогической технологии, как медиаобразовательный проект, поскольку он является полезной альтернативой традиционной классно-урочной системе и обеспечивает высокий уровень заинтересованности учащихся в результатах коллективно-распределенной деятельности, связанной с выпуском средств массовой коммуникации.

4.2. Кадры медиапедагогов

Важнейший фактор успешности медиаобразования — его кадровый потенциал. Без организационного решения проблемы подготовки профессиональных медиапедагогов дальнейший прогресс в интересующей нас области невозможен. И так слишком долго медиаобразование в нашей стране развивалось только за счет энтузиазма одиночек. Давно пора вопрос об обеспеченности образования в области массмедиа кадрами поставить со всей серьезностью, причем как в секторе профессионального образования, так и в секторе массового медиаобразования.

На сегодня потенциальный контингент педагогов, способных решать задачи массового школьного медиаобразования, — это работающие учителя, ведущие такие предметы, как русский язык и литература, обществознание, информатика, предметы эстетического цикла. Правда, пока об их заинтересованности в новом тематическом направлении учебного процесса говорить не приходится. Так, из опрошенных А. В. Федоровым преподавателей г. Таганрога 63,16% признались, что не используют элементов медиаобразования в своих уроках или делают это редко. Основными причинами этого они называют отсутствие материальной заинтересованности (89,47%), отсутствие рекомендаций со стороны начальства (77,19%), отсутствие соответствующих знаний теории и методики (54,38%), неумение обращаться с техникой (24,56%), отсутствие желания (14,03%)¹.

Нам кажется, что практически, планируя дальнейшее развитие школьных медиаобразовательных проектов, ставку логично делать прежде всего на учителей русского языка и литературы, и вот по каким причинам:

1) русский язык — единственный предмет, изучаемый сегодня (после введения предмета «Русский язык и культура речи» в программы учреждений профессионального образования) на всех основных этапах формального образования;

2) общей основой всех медиа, несмотря на разнообразие средств, используемых ими, остается текст (а кто лучше словесника способен научить учеников обращаться с текстом?);

3) медиатексты, являясь продуктом творческой деятельности, обязательно несут на себе печать того или иного жанра; адекватное восприятие и анализ медиатекстов возможны только на основе глубокого усвоения понятия жанра, осуществляемого в школьной практике именно на уроках литературы и русского языка;

¹ Федоров А. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников // www.mediaedu.by.ru/mediaedu_006.htm

4) если проанализировать имеющийся опыт активного медиаобразования в российских школах, окажется, что «редакторами школьной прессы чаще всего становятся люди с филологическим образованием. Они обладают опытом литературной работы и “глаголом жечь сердца людей”, как правило, умеют»¹.

Правда, в последние годы со словесниками на ниве школьного издательского дела стали соперничать учителя информатики, но это объясняется чисто техническими причинами, которые исчезнут после прихода в школы нового поколения учителей русского языка и литературы, хорошо знающих компьютер.

Уверены, что медиаобразование в состоянии приблизить решение многих проблем, в том числе языковых. Общеизвестно, что школьные уроки не достигают подчас тех результатов, которые запланированы педагогами, из-за отсутствия достаточной мотивации учащихся к усвоению материала: знания и умения впрок, без увязки с жизненно важными проблемами, оказываются малопродуктивными. Языковые и речевые нормы усваиваются эффективнее, когда они для учащегося не цель обучения, а средство достижения лично значимых целей. Грамотно организованное медиаобразование может дать дополнительный стимул к овладению языковыми нормами, поскольку учащиеся по результатам занятий могут предъявить миру не только высокий уровень владения компьютером, видео-, фото- и телетехникой, но и достаточно развитые коммуникативные умения. А они, в свою очередь, недостижимы без усердной работы над собственной речью, над ее правильностью и образностью.

В будущем же в школы должны прийти учителя, специально подготовленные для работы медиапедагогами, то есть окончившие вуз по специализации «Медиаобразование» в рамках специальности «Социальная педагогика». Думается, что такой шаг, как официальное признание медиаобразования, может существенно сказаться на его качестве и массовости, превратив со временем в обязательный компонент формального общего образования. Однако не уверены, что намеченный путь (при всей его логичности, соответствии бюрократически-образовательному стереотипу отнесения всей работы с детьми к педагогическому ведомству и, соответственно, — в плане постановки кадровых задач — к сфере ответственности педуниверситетов и педфакультетов) единственный и исключающий все другие подходы. Думается, что факультеты журналистики, особенно в рамках магистерских программ, при определенных усилиях с их стороны тоже могли бы осуществлять подготовку квалифицированных кадров для ра-

¹ Чайковская А. Школьная газета. Формула успеха. С. 86.

- социально-поколенческие;
- личностные.

Первые (территориально-учрежденческие) связаны с местом проживания, работы или учебы человека. Будучи объектом воздействия со стороны средств массовой информации и коммуникации разного радиуса распространения, каждый человек формируется как их потребитель, исходя из личного опыта общения с доступной ему прессой.

Первая группа массмедиа, неизбежно воздействующая на человека, — это общенациональные (федеральные) средства массовой коммуникации¹. Ясно, что жители России и, например, Германии имеют объективно разные представления о сущности, роли и содержательных характеристиках массмедиа, поскольку сформировались под воздействием разных национальных образцов. Не в последнюю очередь эти представления зависят от социально-политического устройства того или иного государства и от степени свободы слова в нем. Как известно, разные страны в разное время добивались свободы печати. Если Англия в общем и целом обрела ее в 1694 году, США — во второй половине XVIII века, то в России она была окончательно завоевана только в 1990 году. Есть страны, в которых предварительная цензура существует до сих пор. Свобода мысли и слова в нашей стране ныне гарантируется Конституцией Российской Федерации, ее 29-й статьей, а также законом о средствах массовой информации.

Справки о свободе печати и поддержке независимых средств массовой информации во всем мире помещаются в ежегодном докладе внепартийной исследовательской организации «Фридом хаус». Она оценивает страны по степени свободы печати с 1980 года и, как правило, приурочивает публикацию ежегодного доклада к Международному дню свободы печати (3 мая). В последние годы эта организация, а также Международный комитет по защите журналистов, фиксируют в целом неблагоприятное и ухудшающееся положение в странах Северной, Южной и Латинской Америки, Африки (южнее Сахары), Азии и бывшего Советского Союза. Согласно последнему докладу, страна с самой жесткой в мире цензурой — Северная Корея. В десятку стран с наихудшим состоянием свободы печати в 2005 году входили также Бирма, Туркменистан, Экваториальная Гвинея, Ливия, Эритрея, Куба, Узбекистан, Сирия и Беларусь. Что касается России, она занимала в рейтинге 158-ю позицию из 194.

Составляя рейтинг, «Фридом хаус» учитывает следующие категории: правовая среда, в которой действуют средства массовой информации; политические влияния на отчетность и доступ к информации; эко-

¹ Последние годы все отчетливее дают основания для выделения в особую группу так называемых транснациональных СМИ.

на журфаках строить можно и нужно. В процессе модернизации и структурной перестройки системы профессиональной подготовки это может оказаться актуальным, тем более что такие социокультурные феномены и социальные системы, как педагогика и журналистика, изначально очень близки. В российской истории системы народного просвещения и средств массовой информации функционировали — в том числе с кадровой точки зрения — как сообщающиеся сосуды, часто входя в сферу ответственности одного министерства. Да и в наше время многие журналисты находят себя в работе с детьми и молодежью, широко участвуя в организации юнкорского движения или руководя производственной практикой студентов.

Преобладающая модель массового медиаобразования, на которую факультетам журналистики целесообразно ориентироваться, выстраивая образовательные программы педагогической направленности, — это практическая модель предметного типа, тогда как педагогическим вузам более логично содействовать кадровому обеспечению медиаобразования межпредметного типа. Оно требует более основательной теоретико-педагогической подготовки учителей, так как направлено на формирование у детей комплекса умений работать с информацией, применимого ко всему процессу образования, и опирается на распределенную инфраструктуру школьных дисциплин. Заметим, что интегрированное в нее медиаобразование «растворится» по содержанию, формам и методам учебного процесса в преобладающем типе образовательной деятельности (на сегодня это традиционная когнитивная модель, опирающаяся на психические механизмы восприятия и запоминания).

«Журналистская» же модель, будучи локализованной в рамках одного предмета, напротив, имеет преимущества дидактической определенности другого, нетрадиционного типа, описываемого следующими чертами:

- опирается не на когнитивный («знаниевый»), а на деятельностно-компетентностный подход;
- подразумевает не пассивную, а активную позицию обучаемых (лично-ориентирован);
- имеет черты диалоговой педагогической парадигмы;
- опирается не на анализ как ведущий тип умственной деятельности, а на синтез, поэтому способствует устранению стимулированной современной школой межполушарной асимметрии головного мозга ученика;
- не предполагает строгой регламентации содержания и форм учебной работы;
- предоставляет учащемуся широкие возможности выбора содержательных и формальных сторон образовательного процесса;

— характеризуется широким использованием различных образовательных технологий и методик (диагностика, дискуссии, специальные тренинги, организационно-деятельностные и имитационные игры, case-studies, беседы, программное обучение и т. д.) с опорой на ведущую форму организации образовательного процесса — проектную технологию;

— допускает широкое использование групповых форм работы (так называемой кооперативной работы, базирующейся на психологических особенностях личности и группы, одинаково эффективной как для сильных, так и для слабых детей, поддерживающих в процессе творческой деятельности друг друга);

— может реализовываться как при классно-урочной системе, так и в рамках внешкольных занятий.

Все перечисленные качества выгодно отличают медиаобразование от более традиционных элементов содержания общего образования и отвечают основным институциональным изменениям в системе современного школьного образования. Будучи «островком демократии и самодетельности» в школе, медиаобразование требует особого стиля педагогического общения, поэтому кадры для него нецелесообразно рекрутировать из числа практикующих учителей, впитавших в себя традиции и особенности «старой» школы. В обстановке смены педагогической парадигмы разумней делать ставку на новое поколение педагогов; и не последнюю роль в деле развертывания массового медиаобразования могут сыграть выпускники факультетов журналистики. Они кроме учебных занятий и в продолжение к ним способны взять на себя руководство школьными средствами массовой информации, спрос на которые сегодня очень велик.

Что касается профессионального медиаобразования, здесь проблема обеспечения вузов высококлассными педагогическими кадрами стоит не так остро: все-таки история журналистского образования насчитывает почти сто лет, и за это время вузы научились готовить для себя педагогов. На это нацелены аспирантуры и докторантуры. Одна трудность — подготовка осуществляется по широкому спектру специальностей, среди которых филология, политология, социология и другие фундаментальные науки, но нет специализированной подготовки по направлению «Педагогика журналистики», поскольку педагогическая тематика не входит в предметное поле науки о журналистике.

Так сложилось исторически. Стоит вспомнить, что первое поколение российских преподавателей журналистики включало методику преподавания журналистских дисциплин в состав науки о журналистике. Так, в плане научно-исследовательского кабинета московского ГИЖа при его создании в 1929/30 учебном году в составе методологи-

ческой секции предполагалась работа комиссии по методике преподавания журналистских дисциплин¹. Но разгром в 30-х годах газетоведения как «буржуазной науки» означал и прекращение педагогических исследований в области журналистики. К сожалению, ситуацию не удалось кардинально изменить ни через 40 лет², ни через 70³.

Правда, есть некоторые подвижки. В конце 2004 года при активном участии факультета журналистики МГУ и «Интерньюса» образовано Партнерство факультетов и отделений журналистики, которое всерьез озабочено вопросами повышения квалификации преподавателей журналистских дисциплин. Раз в полгода партнерство организует для своих членов краткосрочные курсы, на которых отрабатываются современные методики преподавания. За два с половиной года были проведены школы для преподавателей телевидения, радио, печати и интернет-изданий. Хочется верить, что партнерство, а также другие формы профессионального сообщества медиапедагогов и впредь будут всемерно содействовать повышению педагогического и методического мастерства российских преподавателей журналистики.

4.3. Медиаобразовательная среда как условие и фактор реализации непрерывного медиаобразования

Под медиаобразовательной средой мы понимаем объективно существующую совокупность общественно-политических, технических, педагогических и прочих условий, в которых протекает медиаобразовательная деятельность людей. Если ранее анализировавшиеся нами факторы в большой степени зависят от усилий педагогов, то изменить медиаобразовательную среду чаще всего бывает очень проблематично из-за ее метапедагогического характера. Тем не менее участвовать в ее формировании и коррекции — прямой долг преподавателей.

Попробуем проследить, какие средовые медиафакторы воздействуют на личностное сознание. На наш взгляд, их несколько групп:

— территориально-учрежденческие;

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 26, л. 3.

² См. о слабой разработке методики: Бережной А. Ф. О некоторых итогах и проблемах развития журналистского образования и журналистской науки в университетах нашей страны (в связи с 25-летием отделения-факультета журналистики Ленинградского университета) // Журналистика: наука, образование, практика / Отв. ред.: В. А. Алексеев, Е. М. Юпашевская. Л., 1971. С. 31.

³ См. об отсутствии разработки педагогики журналистики как отдельного направления теории журналистики: Корконосенко С. Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. СПб., 2004. С. 28.

уровня. Если студент обучался на отделении электронных СМИ, была возможность одну из практик посвятить работе именно в них.

Что мы имеем сегодня? Отсутствие жесткой вертикальной структуры средств массовой информации и оставшуюся прежней практику разбивки учебного времени, выделяемого на производственную работу студентов, по курсам. При таком положении университеты неизбежно сталкиваются, во-первых, с проблемой дефицита мест производственных практик, а во-вторых, с проблемой отсутствия системного характера при распределении редакций. Действующим государственным стандартом предусмотрена жанрово-тематическая дифференциация практик: первая производственная практика — это работа в информационной (новостной) журналистике, последняя — в проблемно-аналитических жанрах, вторая практика — смешанная. Однако строго выдержать данный принцип не всегда представляется возможным, поскольку часто одерживает верх другая (производственная) логика редакционной работы.

И вообще, создать для всех студентов адекватные и по возможности равные условия продолжения образования на реальных рабочих местах (а именно это является миссией производственной практики) совершенно невозможно в наших условиях, потому что уровень профессионализма большинства редакций действующих СМИ низок, в большинстве случаев медиапредприятия не соответствуют критерию образовательной среды. Таким образом некачественная медиаобразовательная среда врывается в учебный процесс и подчас сводит на нет все усилия педагогов.

Где же выход? Ведь учиться на решении конкретных профессиональных задач совершенно необходимо. В свое время С. Л. Рубинштейн справедливо выделил «два вида учения или, точнее, два способа научения» [курсив автора.— И. Ф.] и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели... Научение, доведение до завершающих результатов обычно осуществляется обоими способами, в том или ином соотношении»¹. Каждый из нас по опыту знает, что «как бы ни было велико значение специально выделенной учебной деятельности для овладения знаниями и умениями как техническими компонентами той или иной жизненной, профессиональной деятельности, подлинного мастерства, завершающего обучение какой-либо деятельности, человек достигает не просто обучаясь, а на основе предшествующего

¹ Рубинштейн С. Основы общей психологии. С. 496.

номические влияния на содержание и распространение новостей. Также учитываются угрозы физической расправы и запугивание журналистов. В последние годы ухудшение ситуации в мире выражается в ужесточении законов о диффамации, концентрации владения прессой, ограничении механизмов поиска в Интернете и сокращении числа органов независимой прессы. Относительно России отмечается процесс продолжающегося ослабления правительством независимости СМИ, особенно применительно к крупным телевизионным каналам.

В докладе 2005 года из всех 194 исследованных стран 39% были признаны свободными, 26% — частично свободными и 35% — несвободными. По мнению большинства экспертов, трудно развивать независимые средства массовой информации без дополняющих их институтов. Поэтому поддержка независимых средств массовой информации обязательно связана с более широкими усилиями по поддержке демократии, власти закона и соблюдению прав человека.

Следующая группа российских массмедиа — региональные средства массовой информации¹. Их функционирование также варьируется от региона к региону (разумеется, в меньшей степени, чем от страны к стране). В рамках Союза журналистов существовала даже инициатива по составлению рейтинга свободы печати в российских регионах, однако широкого развития она не получила. Кроме того, в различных регионах разная «плотность» СМИ, что значительно влияет на степень информированности населения. То же можно сказать и о третьем уровне существования СМИ — местных медиа (районных и городских). И наконец, четвертый уровень — это уровень СМИ, учреждаемых и распространяемых предприятиями, организациями и другими (в том числе учебными) коллективами.

Вторая группа средовых факторов — социально-поколенческие. Комплекс представлений о СМИ и опыт пользования ими не может не зависеть от социальной группы, к которой относится человек, и от его возраста. Ясно, что у жителя маленькой деревни с неполным средним образованием, полученным 40 лет назад, они не такие, как у доктора социологических наук 45 лет от роду. С другой стороны, молодые люди, как мы знаем, с точки зрения медиаобразованности в целом находятся на более продвинутом уровне по сравнению с представителями старшего поколения, большая часть жизни которых пришлось на советское время.

Нельзя, однако, не принимать в расчет и личностных характеристик (третья группа факторов). Каждый человек обладает абсолютно неповторимым виталогенным опытом, оригинальным мировоззрением,

¹ В XXI веке (при президенте В. В. Путине) институировались СМИ федеральных округов (Центрального, Южного, Уральского и др.).

индивидуальным набором знаний, умений и навыков, в том числе медиаобразовательных.

Учет всей совокупности факторов необходим в интересах функционирования системы медиаобразования, одна из задач которой — понижение уровня негативного влияния стихийной среды за счет ее педагогической организации. Это наиболее актуально в отношении массового медиаобразования, и чем раньше оно начинается для ребенка, тем эффективнее.

Это прямо вытекает из субъектно-деятельностной теории. Напомним, что способы осуществления действия (операции) могут формироваться двумя путями: 1) через обучение, когда выполняемые человеком действия (которым суждено в будущем автоматизироваться и стать навыками) подчинены сознательным целям, первоначально исходящим от педагога (родителя); 2) стихийно — путем бессознательной адаптации, подражания, выработки того способа действия, который принят в окружающем ребенка микросоциуме (в семье, в неформальных детских коллективах и т. д.). Есть, конечно, третий вариант развития событий — когда навык вообще не формируется. Однако в отношении медианавыков это просто невозможно: медиа сопровождают человека в течение всей его жизни, неизбежно вызывая те или иные ориентировочные реакции, изо дня в день подкрепляемые.

В зависимости от способа формирования операций они обнаруживают разные механизмы функционирования: говоря неврологическими терминами, операции, возникшие из сознательных действий, являются результатом последующей передачи процесса, первоначально построенного на высшем уровне, на нижележащие уровни нервно-психической деятельности, поэтому они лабильны, произвольно изменяемы, легко поддаются переносу из одного действия или деятельности в другие, то есть способствуют личностному развитию человека, в том числе как субъекта медиадеятельности (неважно, перцептивной или авторско-творческой). Операции другого типа сразу строятся на этих нижележащих, «исполнительских» уровнях и в дальнейшем остаются чересчур жесткими, неподвижными, плохо управляемыми. Отсюда задача — активно работать со средой, с родителями, педагогами, общественностью, создавая благоприятные условия для медиасреды завтрашнего дня.

Определяющими являются характеристики медиаобразовательной среды и в отношении профессионального вида медиаобразования. Так, неоднократно отмечались зависимость его результата от условий протекания в той или иной стране и невозможность моделирования единого для всех стран контента журналистского образования.

Рассуждая о совместимости и несовместимости подготовки журналистов по европейскому образцу с соответствующим курсом обучения

в России в начале XXI столетия, немецкий исследователь Ф. Кюн пишет: «...предположение о том, что можно “выращивать” журналистов, ориентирующихся на демократию в авторитарных, государственно регулируемых структурах или готовить их как таковых, связано с определенными противоречиями. Попытки такой подготовки без соответствующего общественного климата, без перспектив на будущее и — в особенности для молодых людей — без соответствующих профессиональных перспектив в истории уже неоднократно проваливались»¹. Проблематичной Кюн считает такую подготовку и для современной России, поскольку «социальные, политические и экономические структуры невозможно ни экспортировать, ни импортировать», а именно они, по его мнению, «являются решающими при подготовке журналистов»².

С Кюном, на наш взгляд, солидарен Я. Н. Засурский. Размышляя об усилиях сотрудников российских факультетов журналистики, он пишет: «...мы лишь одна из сторон, воспитывающих журналистов. Важная, но не знаю, главная ли. Мы даем основы знания мира, грамотности, культуры. Но принципы журналистики воспитываются практикой...»³. Речь, по всей видимости, следует вести не только о профессиональной практике, но и о широкой общественной практике. Она, как и медиаобразовательная среда, находится за пределами влияния педагогов.

Наиболее зримо противоречия между моделируемыми в учебном процессе медиареалиями и реальными обстоятельствами медиаобразовательной среды обнаруживаются в период производственных практик студентов-журналистов. Сегодня они традиционно проводятся в летнее время, чтобы обеспечить возможность студентам полностью окунуться в рабочую атмосферу того или иного средства массовой информации и коммуникации, редакция которого выступает в качестве базы производственной практики. Такая традиция сложилась в советское время (в 50—80-х годах). Применительно к советскому времени можно говорить о системности в распределении баз практики: каждая из них, предусмотренная учебным планом, была по сути освоением методов работы СМИ определенного уровня. Так, на первой практике студент работал в низовых редакциях, например в фабрично-заводских газетах. Через год он посылался в районные и городские издания, еще позже — в издания областного, республиканского и даже центрального

¹ Кюн Ф. Подготовка журналистов в Германии и в России: целевые определения при обучении и профессиональной деятельности // Молодежь и журналистика нач. 21 в.: проблемы взаимодействия. Ростов н/Д: Книга, 2004. С. 200.

² Там же. С. 201.

³ Наш дом на Моховой С. 6.

первичного медиаобразования, их прогресс предполагает широкое сотрудничество учебных заведений с учреждениями медиасферы, поскольку их задача — обеспечение непрерывного совершенствования «человеческого ресурса» с целью его рентабельного использования в постоянно меняющихся условиях медиарынка. Без широкого социального партнерства, организованного на взаимовыгодных началах, невозможно решение кадровых, материальных, методических и содержательных проблем.

С сожалением приходится констатировать, что ни один из субъектов образования в области массмедиа, потенциально «ответственных» за его развертывание в том или ином секторе, не обеспечивает сегодня функционирования системы на должном уровне. Так, например, профессиональная подготовка журналистов в нашей стране все явственнее обнаруживает черты глубокого кризиса, поскольку мало соответствует основному критерию профессионального образования, в рамках которого развивается, а именно адекватности целям подготовки действующих работников для определенной области труда. Степень профессионализации этого вида образования очень незначительна, что обуславливается в том числе следующим: отсутствием каких-либо форм профессиональной подготовки на уровнях, предшествующих этапу высшего образования; однородностью реализуемых «стерильно-академичных» программ; неадекватностью той технологически-образовательной модели, с помощью которой оно в массовом порядке реализуется; недостаточным привлечением к преподаванию журналистов-практиков и другими факторами.

Достижение целей непрерывного образования в любой сфере требует преемственности и многовариантности его содержания в соответствии с динамикой потребностей индивидуальной деятельности и социальной практики. На всех уровнях и ступенях необходимо обеспечить развивающий характер обучения, опору на творческую активность саморазвивающейся и самореализующейся личности. С этих позиций необходимо подходить к проблеме соотношения общекультурной и профессиональной компоненты образования в области массмедиа, добиваться внутренней согласованности и преемственности его содержания, вертикальной сквозной интеграции его ступеней и горизонтальной координации различных реализующих его образовательных структур (основных и дополнительных, государственных и негосударственных и т. д.).

Еще раз обозначим наиболее *проблемные зоны*, в которых обнаруживаются нарушения принципов непрерывности, преемственности и системности образования в области массмедиа:

— отсутствие гарантированного для всех базового компонента в школе, из-за чего сбалансированное развитие системы в дальнейшем оказывается невозможным;

обучения, выполняя эту деятельность... По сравнению с учебным действием, целью которого является лишь овладение способами его выполнения, действие, цель которого — предметный результат, предъявляет дополнительные требования, и выполнение его, не ставя цели научиться, дает в этом отношении дополнительный эффект»¹.

Так как же все-таки создать педагогические условия для выполнения журналистских задач в реальной жизни и в то же время исключить негативное воздействие медиаобразовательной среды, существующей сегодня? Возможно, было бы целесообразней вообще отказаться от услуг сложившихся в современной России СМИ (или свести их к минимуму) и шире практиковать работу студентов в учебных СМИ. А еще лучше — добиться учреждения и функционирования при учебных заведениях независимых СМИ, способных конкурировать с профессиональными массмедиа. Напомним, что с подобным феноменом мы имеем дело в случае упоминавшейся нами Школы журналистики в университете штата Миссури. Значит, такая модель в принципе не является большой фантазией потерявшего связи с реальным миром теоретика. Но понятно, что такие «медиаобразовательные проекты» не создаются в одночасье только из желания проверить практикой логические выкладки.

Вот только какая мысль заставляет снова и снова возвращаться к опыту университета Миссури: в Америке наиболее последовательно выдержанная модель практико-ориентированного журналистского образования, построенного на идее активного выхода медиаобразовательных проектов в реальную медиаобразовательную среду, оказалась эффективной не в Вашингтоне или Нью-Йорке, где уровень конкуренции между медиапредприятиями не оставляет шансов университетским средствам массовой информации стать лидерами рынка, а на периферии. Правда, между американской «периферией» и российскими региональными вузами разницы больше, чем между жизненными реалиями Москвы и Вашингтона.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образование в области массмедиа — сравнительно молодая отрасль педагогики. Как цельная система она только складывается в России, происходит осознание ее целевой функции, задач ее отдельных ступеней и звеньев.

¹ Рубинштейн С. Основы общей психологии. С. 496.

Исторически она начала формироваться в первой половине XX века с практического становления профессионального медиаобразования, сопровождаясь появлением первых разрозненных форм непрофессионального (массового) обучения в этой сфере, развивавшегося в основном вне рамок формального образования. Знания, умения и навыки широких слоев населения в области массовой коммуникации складывались стихийно, задача их целенаправленного формирования не ставилась. «Информационный взрыв» середины XX века поставил ее в мировом масштабе, повсеместно происходило становление массового медиаобразования; однако в России авторитарная власть, тотальный контроль и цензура в области духовной жизни, информационная изоляция от мира за непроницаемым «железным занавесом» и другие факторы затормозили этот процесс, в полную силу развернувшийся только с эпохой перестройки.

В последнее время вопрос о времени зарождения и становления российского медиаобразования, на наш взгляд, решается некоторыми авторами слишком спекулятивно. Привлекая факты о наличии тех или иных элементов медиаобразования сто и более лет назад, они опрометчиво делают соответствующие выводы, за которыми подчас проглядывает явное стремление добиться таким образом неких научно-образовательных дивидендов. Так можно зайти очень далеко: вспомнить, например, что книги тоже имеют отношение к системе массмедиа и отодвинуть историческую точку отсчета вообще в глубь веков. Но ведь совершенно понятно, что речь должна идти именно о системе средств массовой коммуникации и о системе образовательных институтов, решающих задачи подготовки субъектов медиатеатральности в целях успешного функционирования средств массовой коммуникации как системы.

Исходя из этих соображений, мы бы предложили связывать факт зарождения и становления медиаобразования с «приходом» его в систему *формального образования*, а более ранние по времени факты отнести к его предистории. Если принять такую точку зрения, то окажется, что, несмотря на относительно длительную историю существования институтов профессионального образования для разных видов медиа, система медиаобразования как автономная область педагогики складывается в России буквально на наших глазах. Призванное стать подсистемой общего и профессионального образования, медиаобразование должно соответствовать целому комплексу педагогических принципов, среди которых наиболее важен принцип непрерывности.

Рассмотренные нами элементы складывающейся системы непрерывного образования в области массмедиа имеют следующее предназначение:

— *массовое медиаобразование на этапе среднего образования*, независимо от конкретных форм реализации, призвано обеспечить базовый уровень знаний, умений, навыков, качеств и ценностных ориентаций каждому выпускнику школы в целях создания оптимальных условий дальнейшего развития не только его самого как личности, но и всего общества, в котором средства массовой информации и коммуникации стали важнейшим фактором функционирования;

— *массовое медиаобразование на этапе профессионального образования*, принимая эстафету от школы, должно обеспечить дальнейшее наращивание информационно-коммуникационного потенциала населения, в том числе за счет конкретизации содержания и задач медиаобразования в контексте профессиональной подготовки студентов;

— *первичное профессиональное медиаобразование* имеет целью первичную подготовку квалифицированных работников для средств массовой коммуникации, оно осуществляется в наше время в разветвленной системе высшего профессионального образования и получается на этапе выбора профессии;

— *профессиональное образование «для взрослых»*, будучи формой последующего образования работников средств массовой информации и коммуникации, призвано быть постоянно действующим механизмом устранения разрыва между необходимым и реальным уровнем их знаний, умений и ориентации в целях обеспечения поступательного развития СМИ и всего общества.

Будучи, с одной стороны, частным благом с соответствующим производством и потреблением на рыночной основе, образование, в том числе в области массмедиа, с другой стороны, является общественной ценностью, базирующейся на патерналистской роли государства в образовательной сфере. При слабости общественных институтов, до сих пор характерной для нашей страны, именно государство должно взять на себя ответственность за развитие интересующей нас подсистемы, особенно на *школьном этапе*. Координирующие усилия с его стороны способны обеспечить массовый охват медиаобразованием детей, в отношении которых современное положение вещей можно — вслед за Л. С. Зазнобиной — охарактеризовать как антигуманное¹. На *этапе профессионального образования* ведущую роль, на наш взгляд, должны играть сами образовательные учреждения, способные обеспечить в существующих нормативно-правовых условиях медиаобразовательный компонент обучения своих студентов и слушателей, используя для этого элективные части образовательных программ. Что касается *последующего* и частично

¹ Зазнобина Л. С. Медиаобразование на фоне натуральных зарисовок // Лицейс. и гимназич. образование. 1999. № 5. С. 64.

34. *Корконосенко, С. Г.* Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование: учеб. пособие / С. Г. Корконосенко. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2004.

35. Краткий очерк истории: История фак. журналистики МГУ / редкол.: Б. И. Есин, И. В. Кузнецов, Я. Н. Засурский. М., 2004. 47 с.

36. *Кузнецова, В.* «Второе высшее»: мотивация выбора / В. Кузнецова, Е. Князева // Высш. образование в России. 2004. № 1. С. 68—76.

37. *Курдюмова, И. М.* Директору профшколы: как управляют профессиональным образованием за рубежом / И. М. Курдюмова. М.: Издат. центр НОУИСОМ, 2004.

38. *Леонтьев, А. А.* Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общ. теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. М.: Едиториал УРСС, 2003.

39. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М.: Смысл; Издат. центр «Академия», 2004.

40. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М.: Наука, 1975.

41. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1 / А. Н. Леонтьев. М.: Педагогика, 1983.

42. *Лозовский, Б. Н.* Журналистика: Крат. слов. / Б. Н. Лозовский. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004.

43. *Мастерман, Л.* Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. 1993. № 4. С. 22—23.

44. Медиаобразование, интегрированное с базовым: Опыт орг. эксперимент.-исследоват. работы коллектива школы 858 ЮО г. Москвы / ред. Л. С. Зазнобина. М., 1999.

45. Международная стандартная классификация образования (МСКО) ЮНЕСКО / пер. с англ. И. Е. Волковой. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

46. *Местечкин, В. И.* Сущность профессионального образования в организационно-образовательном менеджменте: профессион.-деятельност. подход: в помощь преподавателю / В. И. Местечкин; Юж.-Урал. науч.-образоват. центр РАО. Челябинск, 2002.

47. Многоуровневая система обучения журналистов в университетах России: учеб.-метод. разработка для преподавателей и студентов фак. и отделений журналистики. Ростов н/Д, 2000.

48. Молодежь и журналистика начала 21 века: проблемы взаимодействия. Ростов н/Д: Книга, 2004.

49. *Музыкант, В. Л.* Подготовка к творческому конкурсу абитуриентов, поступающих на специальность журналистика РУДН / В. Л. Музыкант // Довузовское образование — проблемы и перспективы развития: тез. Междунар. науч. конф. по проблемам довузов. образования и подготовки абитуриентов, Москва, 15—19 сент. 1997 г. М.: Уникум-Центр, 1997.

— неравенство выпускников школы в плане доступа к профессиональному журналистскому образованию из-за разной медиаобразовательной подготовки в школе;

— слабость профориентации в области журналистики из-за неразвитости массового медиаобразования в учреждениях формального медиаобразования (среднего и профессионального);

— чрезмерная обособленность разных уровней образования и разных тематических образовательных программ, не соответствующая современным требованиям открытости и гибкости образования;

— неразвитость медиаобразования на этапе профессионального образования в отношении немедийных программ, снижающая общий уровень функционирования системы;

— неразвитость программ профессионального медиаобразования «для взрослых», объясняемая как слабостью и «закрытостью» специализированных кафедр в вузах, так и низким уровнем андрагогической культуры образовательных учреждений в целом;

— неразвитость программ дополнительного образования журналистского профиля;

— отсутствие должного многообразия программ из-за слабости партнерских взаимоотношений между образовательной сферой, медиабизнесом и другими заинтересованными сторонами;

— отсутствие должного внимания к вопросу подготовки кадров для медиаобразования разных типов;

— полное отсутствие организованных форм непрофессионального медиаобразования в учреждениях непрерывного образования (в досуговых и просветительских центрах, отделениях общества «Знание», учреждениях для людей «третьего» возраста и т. д.);

— слабое развитие в стране демократических институтов в их взаимоотношениях с прессой, что оборачивается существенными недостатками медиаобразовательной среды, объективно оказывающей негативное воздействие на сознание людей, соприкасающихся с ней.

Особая роль в реализации принципа непрерывности применительно к образованию в области журналистики и массмедиа принадлежит факультетам и отделениям журналистики, преподавателям журналистских дисциплин, журналистскому сообществу, нарождающимся структурам гражданского общества, которым необходимо коллегиально стремиться к созданию максимально приемлемых условий для того, чтобы каждый наш соотечественник мог получить нужное ему, обществу и государству медиаобразование в удобное для него и желательное для общества время, в оптимальной форме и адекватными методами. К сожалению, пока это остается лишь мечтой...

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы образования в Уральском федеральном округе: сб. докл. / редкол.: Г. Г. Михайлов [и др.]. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003.
2. *Андреев, А. А.* Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002.
3. *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 Ленинград. ун-та) / А. Ф. Бережной // Журналистика: наука, образование, практика / редкол.: В. А. Алексеев (отв. ред.), Е. М. Юпашевская. Л., 1971.
4. *Бирженюк, Г.* Гуманитарные критерии качества образования / Г. Бирженюк // Высш. образование в России. 2003. № 6. С. 56—60.
5. *Бондаренко, Е. А.* Состояние медиаобразования в мире / Е. А. Бондаренко, А. А. Журин // Педагогика. 2002. № 3. С. 88—98.
6. Бюллетень министерства высшего образования СССР. 1957. Окт. (№ 19). С. 2—5.
7. *Вартанова, Е. Л.* Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели / Е. Л. Вартанова, Я. Н. Засурский // Информац. об-во. 2003. № 3. С. 5—10.
8. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. М.: Высш. шк., 1991.
9. *Вербицкий, А. А.* Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакашева. М., 2000.
10. *Вершловский, С. Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. М.: Педагогика, 1987.
11. *Галактионов, В.* Международная практика взаимного признания документов об образовании и профессиональных квалификаций / В. Галактионов // Высш. образование в России. 2004. № 2. С. 28—40.
12. *Галкина, О. И.* Информационно-поисковая система «профессиография»: метод. рекомендации / О. И. Галкина, Р. Д. Каверина, Е. А. Климов [и др.]; под общ. ред. Е. А. Климова. Л., 1972.
13. *Гонне, Ж.* Школьные и лицейские газеты: [пер. с фр.] / Ж. Гонне; общ. ред. и вступ. ст. А. В. Шарикова. М.: ЮНПРЕСС, 2000.
14. Государственный институт журналистики. Отчет о деятельности за 1922—24 гг. М.: Издат. отдел ГИЖ, 1924.
15. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 021400 «Журналистика». М., 2000.
16. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 520600 «Журналистика». Степень (квалификация) — бакалавр журналистики. М., 2000.
17. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 520600 «Журналистика». Степень (квалификация) — магистр журналистики. М., 2000.
18. *Гребнев, Л.* Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения / Л. Гребнев // Высш. образование в России. 2004. № 1. С. 36—42.
19. *Данилов, А. П.* Медиаобразование в семье и школе: опыт и проблемы / А. П. Данилов, Я. А. Птак // Семья в России. 2002. № 2. С. 108—125.
20. *Дейкина, А. Ю.* Медиаобразование и развитие познавательного интереса дошкольника: Моногр. / А. Ю. Дейкина. Бийск: НИЦ БПГУ, 2002.
21. Довузовское образование — проблемы и перспективы развития: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. по проблемам довузов. образования и подготовки абитуриентов, Сочи, 7—12 окт. 1999 г. М.: Уникум-центр, 1999.
22. *Журин, А. А.* Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы / А. А. Журин // Медиаобразование. 2005. № 1. С. 29—51.
23. *Зазнобина, Л. С.* Медиаобразование на фоне натуральных зарисовок / Л. С. Зазнобина // Лицейс. и гимназич. образование. 1999. № 5. С. 58—64.
24. *Засурский, Я. Н.* Журналистское образование для всех / Я. Н. Засурский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2002. № 2. С. 3.
25. *Засурский, Я. Н.* Искушение свободой. Российская журналистика: 1990—2004 / Я. Н. Засурский. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
26. *Землянова, Л. М.* Коммуникативистика и средства информации: Англо-рус. толковый слов. концепций и терминов / Л. М. Землянова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
27. *Змеев, С. И.* Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. М.: ПЕР СЭ, 2003.
28. Информационная и психологическая безопасность в СМИ. В 2 т. Т. 1: Телевизионные и рекламные коммуникации / редкол.: А. И. Донцов, Я. Н. Засурский, Л. В. Матвеева, А. И. Подольский. М.: Аспект Пресс, 2002.
29. *Исхаков, Р. Л.* Прикосновение к харизме / Р. Л. Исхаков, М. В. Ситникова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006.
30. *Каруна, И. А.* Британский опыт в области медиаобразования / И. А. Каруна // Искусство и образование. 2003. № 2. С. 66—79.
31. *Климов, Е. А.* Введение в психологию труда / Е. А. Климов. М.: Изд-во МГУ, 1988.
32. Концепция информатизации образования // Информатика и образование. 1990. № 1. С. 3—9.
33. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 1. С. 3—16.

105. UNESCO (1999). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Education for Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO.

106. UNESCO (1984). Media education. Paris: UNESCO.

107. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2001). Vol. 14. Smelser, N. J. & Baltes, P. B. (Eds.). Oxford.

Материалы электронных сайтов:

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

www.medialiteracy.boom.ru

www.mediaeducation.boom.ru

www.mediaeducation.ru

www.mediareview.by.ru/mediaedu_006.htm

Список использованных архивных материалов

АРЭА, оп. 3, д. 499.

ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 2—4, 6, 8, 10, 15, 26, 31, 34, 40—42, 61, 64, 65, 81; оп. 2, д. 3, 6, 7, 15, 77, 99, 143; оп. 3, д. 12; ф. 7668, оп. 1, д. 538, 601, 665, 2279, 2298.

ОГАЧО, ф. 288, оп. 1, д. 622, 650; оп. 2, д. 41, 59, 184, 185, 444, 462, 582; оп. 3, д. 45; оп. 66, д. 1160.

РГАСПИ, ф. 17, оп. 3, д. 1000; оп. 60, д. 184, 199, 287, 909, 924.

50. *Мурюкина, Е. В.* Диалоговая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования / Е. В. Мурюкина // *Медиаобразование*. 2005. № 3. С. 42—55.

51. Научное наследие Алексея Николаевича Леонтьева и развитие современной психологии: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Челябинск, 14 февр. 2003 г. / сост. В. К. Шишмаренков. Челябинск: Околица, 2003.

52. Национальные модели информационного общества / отв. ред. и сост. Е. Л. Вартанова; науч. ред. Н. В. Ткачева. М.: Изд-во ИКАР, 2004.

53. Наш дом на Моховой / фак. журналистики МГУ. М.: КЖИ «За рулем», 2002.

54. *Новикова, А. А.* Медиаобразование в англоязычных странах / А. А. Новикова // *Педагогика*. 2001. № 5. С. 87—91.

55. *Новикова, А. А.* Медиаобразование в США: проблемы и тенденции / А. А. Новикова // *Педагогика*. 2000. № 3. С. 68—75.

56. *Новицкий, К. П.* Газетоведение как предмет преподавания / К. П. Новицкий. М.: Издат. отд. ГИЖа, 1924.

57. Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы): концептуально-программный подход // Тр. Исследоват. центра / под науч. ред.: Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1995.

58. О партийной и советской печати, радиовещании и телевидении: Сб. док. и материалов. М.: Мысль, 1972.

59. Образование в России. 2003: Стат. сб. М.: Госкомстат России, 2003.

60. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра: Моногр. / под общ. ред.: В. И. Байденко, Н. А. Селезневой. 2-е изд. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.

61. *Овсеян, Р. П.* История новейшей отечественной журналистики (февраль 1917 — начало 90-х годов) / Р. П. Овсеян. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996.

62. *Осипов, А.* Размышления о виртуальном конкурсе / А. Осипов // *Высш. образование в России*. 2004. № 1. С. 58—62.

63. Основы экранной культуры: цикл программ / рук. Ю. Н. Усов. М., 1998.

64. *Павлова, Г. Д.* Медиаобразование в юнкорском объединении как составная часть образования школьников (некоторые социолог. аспекты на примере клуба юных журналистов газ. «Горняцкая правда» г. Коркино) / Г. Д. Павлова // *СМИ — общество — образование*. Челябинск, 2007 (в печати).

65. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. М.: Большая Рос. энцикл., 2002.

66. *Поличко, Г. А.* Кинопедагогика: предложения о проблеме... / Г. А. Поличко // *Специалист*. 1993. № 1. С. 16—17.

67. *Полонский, В. М.* Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. М: Высш. школа, 2004.
68. Проблемы вхождения России в европейское образовательное пространство: материалы зон. совещ., Екатеринбург, 18—20 окт. 2004 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004.
69. Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий / отв. ред. А. К. Юров. Таганрог: Таганрог. гос. пед. ин-т, 2001.
70. Проблемы формирования информационного пространства России: материалы науч.-практ. конф., Челябинск, 7—8 окт 2002 г. / под ред. А. С. Чупрова. Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2002.
71. *Разлогов, К. Э.* Что такое медиаобразование? / К. Э. Разлогов // *Медиаобразование*. 2005. № 2. С. 68—75.
72. Российская Федерация. Законы. О средствах массовой информации: федер. закон. 1991.
73. Российская Федерация. Законы. Об образовании: федер. закон. 1996.
74. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2001.
75. *Свитич, Л. Г.* Проблемы подготовки журналистов (итоги социолог. исслед.). Ч. 1 / Л. Г. Светич, А. А. Ширяева // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика*. 2003. № 6. С. 7—18.
76. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. М., 1998.
77. *Селезнева, Н. А.* Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием: метод. рекомендации по разработке / Н. А. Селевко [и др.]. М.: Исследоват. центр, 1989.
78. *Смирнова, О.* Метод Миссури / О. Смирнова // *Меди@льманах*. 2004. № 1. С. 66—72.
79. Современная журналистика: дискурс проф. культуры: темат. сб. ст. и материалов / под ред. В. Ф. Олешко. Екатеринбург, 2005.
80. *Сомов, Н. М.* Библиография журнализма: системат. указ. кн. и ст. по журналистике (библиография журнализма) / Н. М. Сомов. М.: Изд-во ГИЖ, 1924.
81. *Сорокин, Ю. А.* Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович; под ред. А. А. Леонтьева. М.: Наука, 1979.
82. Специальное приложение к журналу «СРЕДА». 2004.
83. *Спичкин, А. В.* Что такое медиаобразование / А. В. Спичкин. Курган, 1999.
84. Справочная книжка журналиста на 1923 год / под ред. К. П. Новицкого. М.: Изд-во Моск. Ин-та Журналистики, 1923.
85. Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка: материалы междунар. семинара, Звенигород, 16—17 июля 1993 г. / под общ. ред. А. В. Шарикова. М.: Агентство ЮНПРЕСС, 1994.

86. *Таловов, В. П.* Журналистское образование в СССР / В. П. Таловов. Л., 1990.
87. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред.: А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999.
88. *Усов, Ю. Н.* Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства / Ю. Н. Усов // *Искусство в школе*. 2000. № 6. С. 3—6.
89. *Усов, Ю. Н.* Экранные искусства — новый вид мышления / Ю. Н. Усов // *Искусство и образование*. 2000. № 3. С. 48—69.
90. *Федоров, А. В.* Медиаобразование и медиаграмотность / А. В. Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.
91. *Федоров, А. В.* Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. Ростов н/Д, 2001.
92. *Федоров, А. В.* Терминология медиаобразования / А. В. Федоров // *Искусство и образование*. 2000. № 2. С. 33—38.
93. *Федоров, А.* Медиаобразование в России: крат. история развития / А. Федоров, И. Чельшева. Таганрог, 2002.
94. *Федоров, А.* Медиаобразование в современной России: основные модели / А. Федоров, И. Чельшева // *Высш. образование в России*. 2004. № 8. С. 34—39.
95. *Федоров, А.* Медиаобразование во Франции / А. Федоров // *Alma mater*. 2001. № 3. С. 46—47.
96. Фонды комплексных квалификационных заданий по специальностям высшего образования: метод. рекомендации по разработке / под общ. ред.: В. П. Беспалько, Н. А. Селезневой. М.: Исследоват. центр, 1989.
97. *Чайковская, А.* Школьная газета. Формула успеха / А. Чайковская // *Лицейс. и гимназ. образование*. 2004. № 2. С. 84—86.
98. *Чельшева, И. В.* Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования / И. В. Чельшева // *Медиаобразование*. 2005. № 6. С. 4—14.
99. *Шак, Т.* Медиаобразование для музыкантов / Т. Шак // *Высш. образование в России*. 2004. № 8. С. 46—48.
100. *Шак, Т. Ф.* Учебный курс «Музыка в структуре медиатекста» / Т. Ф. Шак // *Медиаобразование*. 2005. № 5. С. 38—42.
101. *Шариков, А. В.* Медиа-образование: мировой и отечеств. опыт / А. В. Шариков. М.: НИИ СОиУК АПН СССР, 1990.
102. *Шариков, А. В.* Так что же такое медиаобразование? / А. В. Шариков // *Медиаобразование*. 2005. № 2. С. 75—81.
103. *Шариков, А. В.* Экспериментальные программы медиаобразования / А. В. Шариков, Е. А. Черкашин. М., 1991.
104. Энциклопедия профессионального образования. В 3 т. Т. 3 / под ред. С. Я. Батышева. М., 1999.

собрании общества «Опора» с изложением программы РСДРП и призывом к борьбе с самодержавием. «Работая в местной легальной газете, использовал адрес этой газеты для получения из-за границы нелегальной социал-демократической литературы для местной партийной организации»¹.

В апреле 1905 года принял участие в нелегальном съезде журналистов в Петербурге. По возвращении в Елисаветград не остался, естественно, в стороне от разворачивающихся революционных событий. Был арестован и привлечен к суду Одесской судебной палаты за принадлежность к РСДРП и речь, произнесенную в обществе «Опора». Освобожден в октябре 1905 года по амнистии. В 1905—1906 годах член Елисаветградского объединенного комитета РСДРП и его исполнительная комиссия, пропагандист военной группы, ведшей работу среди солдат местного гарнизона. Проводил выборы на IV объединительный съезд партии по Елисаветградской организации. Осенью 1906 года подвергся в Одессе административной высылке, вынужден был перейти на нелегальное положение, направлен на партработу в Петербург (Василеостровский район), где пробыл до июня 1907 года. Вновь направлен на юг (Одесса, Елисаветград), затем уехал в Юрьев. Там в 1908—1910 годах учился на университетских курсах (на медицинском и приватно на историко-филологическом факультетах).

С 1910 года Новицкий в Москве, в том числе «на газетно-журнальной работе» (так, в одной из анкет 30-х годов в качестве места работы в 1913—1917 годах называет издательство И. Д. Сытина)². Член совета Общества деятелей периодической печати и литературы (левого его крыла — вместе с В. Н. Подбельским, В. М. Фриче и А. В. Шестаковым), товарищ председателя кассы взаимопомощи общества, член организационной комиссии по созыву нелегального съезда работников периодической печати и литературы. В годы Первой мировой войны левый интернационалист-циммервальдист, член ЦК интернационалистов. Попал под надзор полиции и уехал за границу (Германия, Франция, Швейцария). С 1917 года студент Московского университета (юридический факультет, экономическое отделение), проучился полтора года. Состоял в это время в профессиональных органах, не только журналистских (делегат и докладчик по вопросу о восьмичасовом рабочем дне на V съезде торговых служащих).

Интересны воспоминания Константина Петровича о Февральской революции. 26 февраля 1917 года он вместе с В. Н. Подбельским и А. В. Шестаковым организовал совещание работников печати и представителей фабзавкомов газетных типографий, на котором сделал подробный доклад о замалчиваемых московскими властями событиях в Петербурге. Совещание приняло решение либо добиться опубликования в газетах информации о революционных событиях, либо воспрепятствовать выходу газет (рассыпать готовый набор, уничтожить матрицы). События развернулись по второму сценарию. «В течение одного часа рабочие типографий выполнили эту операцию. 27 февраля не вышла в свет ни одна московская газета. Это был первый революционный акт Москвы», — писал Новицкий

¹ АРЭА, оп. 3, д. 499, л. 47.

² Там же, л. 100 об.

ИСТОРИЯ МОСКОВСКОГО ИНСТИТУТА ЖУРНАЛИСТИКИ

Первоначальное название первого в России учебного заведения журналистского профиля — Институт красной журналистики. Он образовался на базе московской школы РОСТА, сделавшей за полтора года своего существования (открылась 15 сентября 1919 года) четыре выпуска (136 человек). Проект Положения об институте разрабатывался весной 1921 года под руководством К. П. Новицкого, читавшего в школе газетоведение. После обсуждения проекта на научном совете школы и последовавшей за ним доработки специально созданной комиссией (В. П. Волгин, О. Г. Аникст, К. П. Новицкий, Н. К. Иванов) он был направлен в Главпрофобр (Главное управление профессионально-технических школ и высших учебных заведений) Наркомата просвещения, откуда в первых числах марта пришло сообщение об его утверждении.

Согласно положению управление институтом осуществлял совет его профессоров и преподавателей. Кроме них в совет в разные годы могли входить представители отдела агитации и пропаганды ЦК партии (его подотдела печати, в феврале 1924 года ставшего самостоятельным отделом печати ЦК ВКП), Центрального бюро секции работников печати в ВЦСПС (созданная в феврале 1922 года профессиональная организация, объединявшая журналистов после прекращения деятельности Союза советских журналистов), представители Наркомпроса и представители от слушателей института. Оперативное управление вузом совет передавал в руки исполнительного органа — президиума из трех человек [председателя и двух его заместителей — по учебной и по административно-хозяйственной работе (АХР)]. Первое заседание совета состоялось 24 мая 1921 года; на нем был избран президиум в составе председателя К. П. Новицкого, заместителя по учебной части Н. К. Иванова-Грамена (будущего преподавателя теории публицистики), заместителя по АХР С. С. Смирнова и секретаря М. И. Мебеля (будущего преподавателя истории института). В конце сентября — начале октября был осуществлен первый набор студентов. После него 10 октября состоялись выборы постоянного президиума: теперь заведующим учебной частью был выбран М. И. Мебель, заместителем К. П. Новицкого по АХР — Н. К. Иванов-Грамен. 15 октября 1921 года состоялось торжественное открытие института, на котором с приветственной речью выступил нарком просвещения А. В. Луначарский¹.

¹ Государственный Институт Журналистики. Отчет о деятельности за 1922—1924 гг. М.: Издат. отд. ГИЖ, 1924. С. 15—21.

В дальнейшей истории института отчетливо выделяется семь периодов в зависимости от организационно-правового статуса вуза, характера руководящего курса и смены конкретных направлений его деятельности, иногда зависевших от общей ситуации в стране и в системе образования. Дадим характеристику каждого из периодов, уделив, где это уместно, особое внимание личностям ректоров и институтских преподавателей, существенно влиявших на учебно-воспитательный процесс.

1921 — конец 1923 года

Это время существования Московского института журналистики (второе название) до получения им статуса государственного вуза. Возникнув из корпоративной формы учебы сотрудников Российского телеграфного агентства, институт в первый период работы сохранял тесные связи с профессионально-журналистской средой, например с РОСТА, Всесоюзным газетным объединением и — особенно — с Центральным бюро секции работников печати (ЦБ СРП). Институт относился к числу так называемых практических учебных заведений, поэтому срок обучения в нем первоначально определялся небольшой — всего год. Преподавание теоретических предметов сочеталось с практической работой: в декабре 1921 года президиум принял решение об издании по понедельникам институтской информационной газеты «Вечерние известия». Предполагалось организовать и толстый еженедельный журнал, но это оказалось невыполнимым.

Зимой 1921/22 годов институт попал в сложную ситуацию: обращаясь в ЦК РКП(б) за помощью, председатель президиума сообщал, что «студенты института сняты с 1 января 1922 года Главпрофобром с социального обеспечения и им прекращен отпуск кредитов на содержание общежития и столовой»¹. В более поздних обращениях к начальству (апрель 1923 г.) Новицкий просил выделить институту дополнительные площади под общежитие, «чтобы не очутиться в таком положении, как в прошлом году», когда «прибывшие студенты замерзали по 3—4 недели на вокзалах Москвы»². Тем не менее учебная жизнь МИЖа налаживалась. По состоянию на февраль 1922 года его штат составлял 45 человек (22 преподавателя и 23 служащих)³.

Большая заслуга в налаживании учебной и бытовой жизни принадлежит К. П. Новицкому. Это понимали и сотрудники, и студенты. Так, 5 мая 1922 года, в первый День советской печати, студенты института

¹ РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 184, л. 532.

² Там же, д. 924, л. 12.

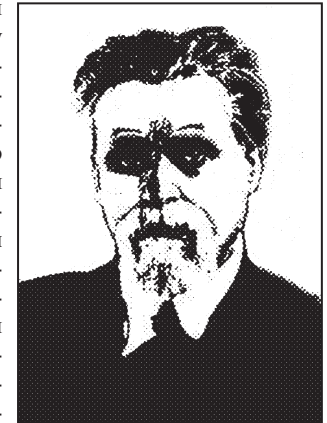
³ Там же, д. 199, л. 9.

и рабочие кабинета газетной техники вручили ректору адрес, в котором были такие строки: «Наш институт создавался в исключительно тяжелых условиях. Идея профессионального журналистского образования встречала на первых порах скептические улыбки. Нужны были твердая вера в начатое дело и недюжинная энергия, чтобы преодолеть все препятствия. И только Вы, дорогой товарищ, взяли на себя всю тяжесть этого дела. Ваша беззаветная, неустанная работа дала возможность Институту пережить самый трудный организационный период»¹. Кто же такой Константин Петрович Новицкий?

Родился Константин Петрович в Одессе 21 мая 1879 года в семье столяра, ружейного ложника П. И. Новицкого. Происходил, таким образом, из мещан (Киевской губернии). Отец был поляком (умер в 1908 году), мать — украинкой (умерла в 1925-м), себя Константин Петрович идентифицировал как украинца. Первоначальное образование получил в Берзовской народной школе, где проучился три года. Трудовую биографию начал в 1892 году учеником слесарного цеха на заводе земледельческих орудий Гена на Украине. Экстерном окончил гимназию, позже так же экстерном получил звание преподавателя истории (давал частные уроки).

Основной своей профессией называл журналистику. Начал работать в 1901 году в одесской легальной газете «Южное обозрение», где трудился до 1904 года (псевдоним — КИН). Именно в «Южном обозрении», которое, по словам Новицкого, одно время служило связью между заграничным центром РСДРП и ее южными организациями, он впервые познакомился с деятелями революционного подполья. В 1902 году принимал участие в первой в Одессе первомайской демонстрации. «В 1903 году во время массовой забастовки рабочих Одессы, вместе с рабочими типографии “Южного обозрения”, придавшими движению политический, резко-антиправительственный характер, принимал активное участие в демонстрации и митингах, происходивших в Дюковском саду»².

В 1904 году вступил в РСДРП. Вспоминая об этом в 1943 году, отмечал, что «входил в состав меньшевистской организации, занимая левую, близкую к большевикам позицию»³. Осенью 1904 года по партийным делам переехал в Елисаветград. В декабре того же года выступил на открытом



К. П. Новицкий

¹ АРЭА, оп. 3, д. 499, л. 90.

² Там же, л. 46.

³ Там же, л. 44.

ность; в) утверждение общей сметы расходов и смет институтских подразделений; г) избрание президиума. Членами совета по положению были все профессора и преподаватели, один представитель Главполитпросвета (комитет Наркомпроса, созданный 23 февраля 1920 года и призванный руководить работой по просвещению взрослых), представители от студентов. Функции президиума: а) проведение в жизнь постановлений совета; б) установление правил приема по нормам Главпрофобра; в) организация конференций по вопросам печатного слова и искусства; г) приглашение технического и служебного персонала.

В институт принимались лица не моложе 16 лет с общеобразовательной подготовкой примерно в объеме программы единой трудовой школы второй ступени. В первую очередь — лица, командированные ЦК РКП(б), губкоммами, всероссийскими объединениями профессиональных союзов, Главполитпросветом, союзами коммунистической молодежи, столичными и провинциальными газетами, а во вторую — отдельные лица, желавшие посвятить себя газетной и журнальной деятельности (при условии предоставления рекомендации двух членов РКП или ответственного руководителя советского учреждения). Поступившие в МИЖ студенты получали социальное обеспечение (средства на это, ассигнуемые по смете Главпрофобра, должны были поступать на текущий счет института), иногородние обеспечивались общежитием. Студенты поступали в распоряжение администрации института и обязаны были посещать все учебные занятия и подчиняться правилам внутреннего распорядка, выработанным советом института.

Студенты, прослушавшие курсы в объеме учебного плана и сдавшие все зачеты, по желанию могли получить соответствующее удостоверение. Лица, успешно окончившие МИЖ и обнаружившие особый интерес к научным занятиям, по постановлению совета оставались при институте для подготовки к преподавательской деятельности по предметам специального отделения¹.

Как мы уже говорили, кроме Положения об институте, существовал еще один правоустанавливающий документ, принимавшийся советом института после согласования с ЦК и Наркомпросом. Это правила приема, уточнявшиеся ежегодно. Из правил на 1922/23 учебный год узнаем, что поступить можно было на подготовительное отделение или на первый курс. На подготовительное принимались рабочие и крестьяне, не получившие предварительной общеобразовательной подготовки в объеме рабфака или школы второй ступени; на первый курс — окончившие рабфак, школу второй ступени или обладающие общеобразовательной подготовкой в соответствующем объеме. В 1922 году планиро-

в своей автобиографии. С 1 по 16 марта 1917 года он работал в агитпропе комиссии Моссовета.

16 марта 1917 года был направлен в редакцию «Известий Моссовета» в качестве заведующего редакцией (редактор — И. И. Скворцов-Степанов). Вскоре произошло окончательное политическое определение К. П. Новицкого: «В мае 1917 года, когда московская общегородская меньшевистская конференция подавляющим большинством высказалась за вхождение социал-демократов в состав Временного правительства, я, будучи противником этого решения, порвал всякую связь с меньшевиками»¹. Формально в члены ВКП(б) вступил в 1919 году с зачетом партстажа с 1917-го.

В октябрьские дни входил в состав редакции «Известий Военно-революционного комитета города Москвы». Будучи членом ЦК социал-демократов левых интернационалистов, был кооптирован в состав редакций «Известий Московского Совета рабочих и солдатских депутатов» и «Вечерних известий Московского Совета». Псевдонимы — К. Петровин, П. Лиин. Член совета трех созывов. С 1919 по 1921 год — редактор «Коммунистического труда» и «Рабочей Москвы» (органы Моссовета и Московского комитета партии). Выполнял и другие поручения, например в 1920 году в Эстонии был секретарем советской делегации российско-эстонской смешанной комиссии по выполнению военных гарантий. В 1921 году привлечен к редакционной работе по подготовке сочинений В. И. Ленина (подготовил к печати и снабдил примечаниями отдельные тома в собраниях сочинений нескольких изданий, а также шесть тематических ленинских сборников, юбилейные и другие издания).

Педагогический и редакторско-журналистский опыт Константина Петровича оказался востребован при организации курсов РОСТА: их слушателям он читал лекции по газетоведению. Кроме того, на рубеже 20-х годов преподавал печать в Комуниверситете им. Я. М. Свердлова и историю социализма в Академии соцвоспитания. После трех с половиной лет работы ректором ГИЖа Новицкий трудился в Институте Маркса — Энгельса — Ленина, занимался подготовкой второго и третьего изданий сочинений В. И. Ленина. В 1925—1929 годах доцент на факультете совправа Первого МГУ. По совместительству член редколлегии издательства «Московский рабочий», редактор «Библиотечки ленинца», заведующий редакционно-издательским бюро президиума Моссовета, доцент этнологического факультета Первого МГУ по кафедре русской литературы. В 1926—1931 годах сначала председатель литературного отделения этнологического факультета, а после его реорганизации декан факультета литературы и искусства Первого МГУ. В 1931—1932 годах — руководитель редакционного отделения и заведующий кафедрой редактур в Научно-исследовательском институте полиграфической и издательской промышленности. В начале 1930-х годов член Государственного ученого совета (ГУС) Наркомпроса РСФСР по социально-экономической секции, действительный член Государственной академии искусствознания по сектору русской литературы, действительный член

¹ Справочная книжка журналиста на 1923 год. С. 236—238.

¹ АРЭА, оп. 3, д. 499, л. 44.

Центрального научно-исследовательского педагогического института национальностей (ЦНИПИН) по историко-педагогическому сектору. Участник Таджикской научной экспедиции, организованной ЦНИПИН с целью изучения национальных школ.

С осени 1932-го по 20 октября 1937 года Новицкий в Московском институте народного хозяйства им. Г. В. Плеханова: сначала руководитель кафедры (в 1933 году в числе 50 академиков и профессоров СССР награжден Всесоюзным комитетом по соцсоревнованию вузов Почетной грамотой и премией за образцовое руководство кафедрой), с 1936-го — заместитель директора института по учебной и научно-исследовательской работе. Учитывая огромную ценность научного аппарата подготовленных Новицким томов собрания сочинений Ленина, руководство ЦНИПИН и МИНХ им. Г. В. Плеханова хлопотало перед ВАК о присвоении ему ученого звания доктора общественных наук без защиты диссертации (звание кандидата экономических наук было присвоено в декабре 1935 года¹). Но... 2 октября 1937 года приказом по институту им. Г. В. Плеханова ему было указано на «недопустимую беспечность, выразившуюся в приеме без всякой проверки на работу человека, разыскиваемого следственными органами». Через 18 дней после этого Новицкий «освобожден» из института. В 1939 году ему поставлено на вид «за недостаточно энергичную борьбу за необходимые Институту учебные планы» (КПК Московской области)².

Позже профессор МГПИ им. В. И. Ленина (1937—1941), куратор аспирантов в ИФЛИ (1938—1941); профессор Московского пединститута им. К. Либкнехта (в 1941—1942 годах, в период эвакуации в г. Ойрот-Тура); заведующий кафедрой истории СССР в Коломенском учительском институте (1942).

Осенью 1942 года возвратился на основное место работы в МИНХ им. Г. В. Плеханова. С 1944 по 1949 год — декан торгово-экономического факультета; с 1949 по 1954-й — профессор кафедры политэкономии. После ухода в 1954 году на академическую пенсию руководил аспирантами. Окончательно уволился из института за полтора месяца до смерти. Скончался в ночь с 17 на 18 марта 1960 года на 81-м году жизни. Имел награды: орден Ленина (1951), медали «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.», «В память 800-летия Москвы» и др.

В ноябре 1922 года МИЖ под руководством К. П. Новицкого сделал первый выпуск из 30 человек, поступивших в распоряжение подотдела печати агитпропа ЦК. Выпуск был вполне удовлетворительным (достаточно назвать из него две известные фамилии: литературоведа Л. И. Тимофеева и журналиста М. Б. Чарного), 20 человек было признано подготовленными для ответственной работы. Однако, учитывая низкий образовательный уровень поступавших, правление института (так по-другому назывался президиум совета) начало хлопотать об уве-

¹ АРЭА, оп. 3, д. 499, л. 62, 63.

² Там же, л. 30.

личении срока обучения до двух, а позднее и до трех лет. Обращаясь с этой просьбой в Государственный ученый совет (ГУС — методический и плановый центр Наркомпроса, созданный в 1919 году), К. П. Новицкий ссылался и на западный опыт, и на решение IV Всероссийского съезда работников печати (февраль 1923 г.), принявшего соответствующую резолюцию, и на решение коллегии Главпрофобра от 26 июня 1923 года¹. Ходатайство руководства МИЖа было удовлетворено. Любопытный факт — уже в правилах приема на 1922/23 учебный год (§ 2) значилось, что МИЖ является профессиональным учебным заведением с трехгодичным сроком обучения (первый курс подготовительный, два специальных) и поступать можно как на подготовительный, так и на первый курс².

Здесь уместно подробнее рассказать о Положении об институте (1922/23 учебный год). В нем говорится, что МИЖ является специальным учебным заведением, выполняющим следующие функции:

а) разработка вопросов газетного дела и выработка новых форм печатной и устной пропаганды;

б) подготовка опытных газетных работников: редакторов, литературных критиков, заведующих редакционными отделами, секретарей, хроникеров, выпускающих и прочих работников для партийных и советских газет и журналов;

в) инструктирование советской и партийной печати по вопросам газетного строительства.

Для решения учебных задач институт располагал двумя отделениями: основным и специальным. В программе первого числились общеобразовательные предметы, такие как история социализма, основы научного социализма, политическая экономия, политико-экономическая география мира, история России XIX и XX веков и т. д. Курсы специального отделения были нацелены на профессиональную подготовку работника: это и теоретические (основы газетного дела, история рабочей печати в России, буржуазная и социалистическая печать Запада и Америки, новые формы газеты и т. д.), и более практические (газетная информация, газетная библиография, газетная техника, стенография и др.) дисциплины.

Положением о МИЖе предусматривалось существование в нем музея периодической печати, библиотеки, лабораторий, кабинета газетной техники и других учебно-вспомогательных учреждений. К компетенции совета института, собиравшегося не реже одного раза в месяц и решавшего вопросы простым большинством голосов, относились: а) академическая жизнь (организация учебных занятий); б) издательская деятель-

¹ РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 924, л. 1—2.

² Справочная книжка журналиста на 1923 год. С. 238—240.

Профессор А. М. Васютинский	История Западной Европы XIX—XX веков	60	20	40	—
М. И. Мебель	История России XIX века	60	20	40	—
Профессор С. С. Кривцов	Политико-экономическая география мира	90	30	60	—
В. Л. Львов-Рогачев- ский	История русской литерату- ры XIX и XX веков	60	20	40	—
К. П. Новицкий	Основы газетного дела	60	20	—	40
А. В. Шапиро	Языковедение в примене- нии к журналистской практике	108	48	—	60
В. А. Фраловский, И. И. ВейнбENDER, А. И. Суджаев	Языки (английский, немецкий, французский)	60	—	—	60
	Энциклопедия промышлен- ности	90	90	—	—
Итого		768	298	310	160
<i>Второй курс</i>					
	История социализма	24	24	—	—
Профессор Л. Я. Любимов	Политическая экономия	24	8	16	—
Профессор В. Н. Сторожев, С. А. Пионтковский	История России XX века	24	8	16	—
А. С. Бубнов	История РКП в связи с историей революционного движения в России	32	16	16	—
Профессор Ф. Ф. Аристов	Востоковедение	24	24	—	—
Профессор В. М. Фриче	Социальное искусство и литература XIX и XX веков	48	16	32	—
Профессор И. Н. Бороздин	История международных отношений	24	24	—	—
Доктор В. С. Отрадинский	Гигиена	12	12	—	—
В. В. Максаков, С. Н. Срединский	Газетная информация (теория и практика)	72	36	—	36
Н. К. Иванов-Грамен	Теория публицистики	84	48	—	36
Профессор А. Я. Цинговатов	Теория поэзии и прозы	20	20	—	—
М. И. Мебель	История русской журналис- тики	48	48	—	—
М. И. Щелкунов	История и техника печатного дела	36	36	—	—
Э. М. Бескин	Театроведение	24	12	—	12
Н. Л. Мещеряков	Издательское дело (книгоиздательство; организация газетного издательства)	24	24	—	—

валось принять 150 слушателей (90 — на подготовительное отделение и 60 — на первый курс).

Предпочтение при зачислении отдавалось членам РКП не моложе 20 лет и членам РКСМ не моложе 18 лет, командированным губкомами через ЦК РКП (для них резервировалось 92 места), ВЦСПС (8 мест), Центральное бюро Всесоюзного Союза журналистов¹ (10 мест), РОСТА (5 мест), ПУР (5 мест) и центральные приемочные комиссии Московской губернии (15 мест). Организации, командировавшие кандидатов, должны были взять на себя их содержание на все время пребывания в институте в размере стипендии, установленной Главпрофобром. Абитуриенты, не выдержавшие вступительных испытаний (устных и письменных), должны были возвращаться обратно на места. Правила приема содержали требование хорошего здоровья командированных, хотя тут же имелась оговорка, что инвалидность не могла быть препятствием для учебы.

В пятом параграфе правил содержалось обещание удовлетворять студентов МИЖа общежитием, письменными принадлежностями, книгами из библиотеки, пайком. Последний (восьмой) параграф рекомендовал отборочным комиссиям на местах отдавать предпочтение товарищам, работавшим уже в газетах и литколлегиях.

Данный документ был подписан не только ректором вуза, но и секретарем ЦК РКП В. Куйбышевым и заместителем заведующего агитационно-пропагандистским отделом ЦК РКП Я. Яковлевым².

Осенью 1922 года в МИЖ было подано 134 заявления. Отсеяв слабых, комиссия зачислила 114 человек; часть студентов осталась от приема прошлого года. Таким образом, к началу 1922/23 учебного года в институте было 147 студентов (на подготовительном отделении — 77, на первом специальном курсе — 70), подавляющее большинство — мужчины (126 человек). Из 147 студентов опыта работы в печати не имели всего семеро. Отсев во время учебы был довольно значительным: через полгода (к 1 апреля 1923-го) осталось 113 человек (на подготовительном курсе — 55, на первом — 58).

Любопытны документы, дающие представление об уровне подготовки претендентов на учебу в первые годы существования института. 23 сентября 1923 года приемная комиссия в составе ректора института К. П. Новицкого, представителя отдела печати ЦК А. Оборина, представителя Центрального бюро Союза работников печати Б. Волина³, представителей МК РКП Борунова и МК РКСМ Бубякина, а также преподавателя института Ю. М. Бочарова представила отчет о работе.

¹ Видимо, имеется в виду Центральное бюро Союза работников печати.

² Справочная книжка журналиста на 1923 год. С. 238—240.

³ О Волине см.: Большая Советская энциклопедия. Изд. 3-е. Т. 5. М., 1971. С. 307.

В нем отмечался низкий уровень знаний поступавших. Примеры: они не могли назвать крупные промышленные города Германии и Англии; по арифметике не знали даже действий над целыми числами, не говоря уж о дробях; не знали таблицы умножения; не имели представления об экваторе. Один редактор уездной газеты не мог назвать столицы Испании и показать на карте полюсы, причем заявил, что он знает «восточный» полюс. Но самым вопиющим фактом в духе времени признан следующий: редактор уездной газеты и одновременно исполняющий обязанности заведующего агитпропом укома не смог растолковать, что такое Ленские события и что за день 9 января.

Виновниками в создавшейся ситуации были признаны местные комиссии, командировавшие на учебу и «проявившие чрезмерную снисходительность в даче командировок». «Ввиду низкой подготовки... пришлось руководить почти исключительно классовым принципом, партийностью и предшествующим газетным стажем». В результате из 124 кандидатов был принят 81, из них «солидный стаж» имели 78 человек, в том числе 40 редакторов или заместителей редакторов, 9 членов редколлегий, 8 секретарей редакций, других работников — 21 человек. Ситуация с партийностью поступивших такова: членов РКП и кандидатов — 60, членов РКСМ — 14, членов прочих партий — 1 (анархист-универсалист), беспартийных — 6. Мужчин — 68, женщин — 13. По социальному положению: рабочих — 21, крестьян — 19, интеллигентов — 32, неизвестного социального положения — 9. Средний возраст студентов — 24 года (моложе 25 лет — 60, 25—30 лет от роду — 12, 30—40 лет — 9). Низкий уровень знаний объяснялся, конечно, неудовлетворительным положением с образованием кандидатов. Только 11 человек имели образование выше среднего (отчасти незаконченное высшее), среднее — 41, ниже среднего — 15, низшее — 14. Надо отдать должное педагогам института: для помощи слабым студентам было решено ввести дополнительные занятия (по математике и русскому языку) сверх учебного плана два-три раза в неделю¹. Общее количество студентов на начало 1923/24 учебного года — 194 человека.

В октябре 1923 года в Доме печати в присутствии работников московской печати была торжественно отмечена вторая годовщина института. Однако положение в нем оставалось очень сложным. С одной стороны, еще летом оргбюро ЦК ВКП(б) приняло решение о реорганизации института в полноценный вуз с трехлетним сроком обучения и с приравниванием его в отношении финансирования, вещевого и продовольственного снабжения к комвузам. Осенью Совнарком принял

¹ РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 924, л. 5—6, 23.

решение о реорганизации института в государственный вуз (с этого времени у него появилось третье название — Государственный институт журналистики), однако вопрос о приравнивании его к комвузам был отклонен¹.

Ректор предпринимал отчаянные попытки изменения статуса вуза: подал в ГУС прошение об утверждении нового учебного плана², а в ЦК — ходатайство о приравнивании ГИЖа к комвузам³. Рассмотрим оба документа подробно.

В письме в ГУС содержатся докладная записка и сам учебный план со списком предполагаемых преподавателей. В докладной записке даны основные цифровые параметры плана и методические комментарии к нему. Сообщается, что вся программа рассчитана на 2328 часов (на первый курс приходится 768 часов, на второй — 748, на третий — 812). На долю общеобразовательных и общественных наук запланировано 1274 часа, на специальные предметы — 1054, причем от курса к курсу доля специальных дисциплин увеличивается (первый курс — 60 часов, второй — 446, третий — 548). Методы преподавания названы следующие: для общеобразовательных и общественных наук — лекции и семинары, для специальных — практикумы, в рамках которых «студенты практически, под руководством преподавателей, пишут статьи на темы, намеченные коллективом преподавателей». Кроме собственно учебных часов по журналистике планировались такие формы учебы, как экскурсии (под руководством М. И. Щелкунова студенты посещали образцово-показательную типографию Сытина и типографию «Известий»), работа в учебной типографии и т. д. Летние практики планировались в провинциальных газетах; их организация должна была осуществляться через подотдел печати ЦК РКП.

Учебный план давался по курсам и по триместрам. Приведем для ознакомления первый вид плана.

Преподаватель	Дисциплина	Общее количество часов	Лекции	Семинары	Практические занятия
<i>Первый курс</i>					
Профессор В. С. Муралевич	Основы современного естествознания	90	30	60	—
В. Н. Максимовский	Исторический материализм	30	—	30	—
Профессор Л. Я. Любимов	Политическая экономия	60	20	40	—

¹ РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 924, л. 31.

² Там же, л. 1—4.

³ Там же, л. 36—37.

Что же касается шефства газетных редакций над институтом, этот факт был давно известен¹. В «Отчете о деятельности...» института перечислены все газеты, вложившие средства в фонд шефства с 1 октября 1923 года по июль 1924-го (14423 руб. 51 коп.). В основном это московские издания. Ответственный за сбор и расходование денег студент Буторов на одном из заседаний правления, отчитываясь за выполнение соответствующего плана, говорил: «По провинции работа двигается туго... Но на провинцию ждем письмами всякого рода»². В решении правления есть такой пункт: «Просить ЦК Работпрос и ЦБ СРП подтвердить циркулярно о необходимости для всех издательств Республики выполнения постановления четвертого Всероссийского съезда СРП о принятии шефства над ГИЖ»³. Кроме денег предприятия отрасли помогали и «натурой»: слали выпускаемые книги, периодику. Буторов заверял, что с апреля месяца «ни одна газета, ни один журнал столиц... не проскользнут мимо ГИЖа».

Действительно, в то время существовали очень тесные взаимоотношения редакций и института. На IV съезде СРП, например, планировалась выставка печати, и «в случае, если выставка окажется достаточно полно представляющей нашу печать, она будет превращена в постоянную выставку при Московском Институте Журналистики»⁴. Партнерство института и производственно-журналистских предприятий и организаций — одна из ярких отличительных черт работы института на первом этапе.

Конец 1923 года — весна 1925-го

Итак, МИЖ стал ГИЖем. Влияние советских и партийных органов на его деятельность стало возрастать. ГУС, наконец, рассмотрел представленный ему учебный план и дал ряд указаний к его изменению. Такие же указания были даны агитпропом ЦК РКП⁵. Оба органа были недовольны интеллигентским духом вуза. Пришлось несколько изменить состав преподавателей: если в начале 1923/24 учебного года из 36 преподавателей было всего 10 членов РКП, то теперь их число увеличилось до 21 (из 50)⁶. Среди вновь поступивших — профессор

¹ Таловов В. П. Журналистское образование в СССР. Л., 1990. С. 31.

² ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 2, л. 11.

³ Там же, л. 15.

⁴ РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 287, л. 13.

⁵ Государственный Институт Журналистики. Отчет о деятельности за 1922—1924 гг. С. 43.

⁶ Там же.

М. Ю. Левидов	Правка материала	48	—	—	48
И. Ф. Протасов	Стенография	90	—	—	90
В. А. Фраловский, И. И. Вейнбender, А. И. Суджаев	Языки (английский, немецкий, французский)	90	—	—	90
Всего		748	356	80	312
<i>Третий курс</i>					
С. А. Пионтковский	История Октябрьской революции	12	12	—	—
А. В. Луначарский	Искусство и марксизм	12	12	—	—
Профессор Д. А. Магеровский	Государственное право РСФСР	24	8	16	—
Профессор П. П. Блонский	Психология творчества	12	12	—	—
Профессор В. А. Панов	Логика	12	12	—	—
К. Радек	Внешняя политика Советской России	24	12	—	12
Профессор С. А. Фалькнер	Финансово-экономическая политика Европы и Америки	24	24	—	—
В. Н. Сараньян, Л. М. Крицман	Экономическая политика СССР	48	12	—	36
Профессор Ф. А. Меньков	Финансы России	20	20	—	—
С. И. Яхонтов	История русской критики	24	12	12	—
Профессор П. Н. Сакулин	Литературная критика и ее современные методы	20	8	—	12
Н. Н. Батурин, М. С. Ольминский	История рабочей печати в России	24	12	12	—
С. Б. Ингулов	Газеты РСФСР (критиче- ский обзор)	16	8	—	8
В. Я. Яроцкий, И. М. Майский, П. П. Люкэ, М. М. Шершевский	Буржуазная и социалисти- ческая печать Запада и Америки	52	52	—	—
М. Лемке	Законодательство о печати	36	18	18	—
Н. К. Иванов-Грамен, В. И. Блюм, Ю. М. Бочаров, Б. М. Волин, Ф. Г. Мускатблит	Практические занятия по публицистике	144	—	—	144
В. Михайловский	Статистика и печать	12	12	—	—
Профессор Боднарский	Библиография (общий курс)	12	12	—	—
Ю. Н. Ульянов, Н. М. Сомов	Критическая библиография (журнальная и газетная библиография)	40	12	—	28
Я. Г. Долецкий	РОСТА (организация, задачи и деятельность)	12	12	—	—

Ю. М. Бочаров	Новые формы газеты	24	24	—	—
К. П. Новицкий	Верстка и выпуск газеты	12	12	—	—
Д. А. Штейнбок	Корректур	12	6	—	6
К. П. Новицкий, Б. М. Волин, С. Н. Срединский	Газетная техника	64	—	—	64
И. Ф. Протасов	Стенография	60	—	—	60
В. А. Фраловский, И. И. Вейнбендер, А. И. Суджаев	Языки (английский, немецкий, французский)	60	—	—	60
Итого		812	324	58	430
ВСЕГО		2328	978	448	902

Обращает на себя внимание необыкновенная предметная широта плана: в нем числится почти 50 дисциплин. Преподавателей института можно разделить на две основные группы: дореволюционная профессура (по общеобразовательным предметам) и представители журналистского сообщества Советской России (по специальным предметам), часть из которых входили в руководство Секции работников печати. Первый состав Центрального бюро СРП состоял из тринадцати членов и трех кандидатов, а президиум из шести человек; четверо из них (Ингулов, Волин, Иванов-Грамен, Новицкий) числились преподавателями ГИЖа. Еще одного (Нарбута) Новицкий пытался привлечь к работе в институте в качестве заведующего редакцией учебной газеты «Вечерние известия», когда (в 1923 году) предполагалось перевести ее на ежедневный выход¹.

В обращении в подотдел печати ЦК от 31 октября 1923 года Новицкий от имени правления института пишет: «Преобразование института журналистики в высшее учебное заведение несколько не улучшило его материального положения. Институт, как и прежде, получает на свое содержание суммы, размер которых недостаточен для удовлетворения даже минимума скромных потребностей института». Далее приводятся многочисленные статьи расходов (содержание студентов, капитальный ремонт и оборудование, топливо и т. д.) и конкретные цифры реального перерасхода по ним. Итоговая сумма перерасхода — 322 927 рублей. «Получившийся перерасход на 1/3 покрыт из сумм шефства газет над институтом (фонд исчерпан полностью) и на две трети из доходов хозяйственных органов института — учебной типографии и издательства. Если суммы, отпускаемые нам на содержание личного состава, учебные и хозяйственные нужды, дают нам возможность при помощи наших хозяйственных органов сводить концы с концами, то этого достичь мы не можем в отношении содержания студентов».

¹ РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 924, л. 7.

Замена выдачи продовольствия вузам едиными денежными госстипендиями привела к отсутствию денег на приобретение продовольствия для студенческой столовой. «Положение института в этом отношении крайне тяжелое. Единственным выходом из него является осуществление постановления Оргбюро ЦК от 15 июня с. г. о приравнении института в смысле снабжения и финансирования к Комвузам». Правление просило дополнительных к госстипендиям средств в сумме 20 820 рублей в год (на продовольствие — 12 000, на вещевое довольствие — 8 820 рублей) — «это не поставит нас в полной мере в одинаковые условия с Комвузами, но выведет институт из крайне тяжелого материального положения, в котором он сейчас находится». В конце письма содержится просьба «наметить кандидатов на должность ректора и членов правления». Это объясняется, во-первых, фактом преобразования института в вуз (этого требовало Положение о вузах), а во-вторых, реальным отсутствием заместителей ректора (заместитель по учебной части М. И. Мебель откомандирован в другой вуз, должность зама по АХР вакантна).

Хочется обратить внимание на упоминание хозяйственных органов института, за счет которых, если верить письму, покрывался дефицит финансовых средств. Действительно ли хозорганы были доходны? В фонде Агитпропа сохранился еще один документ, относящийся к концу 1923 года¹. Это бухгалтерская справка, представляющая собой ежемесячный баланс доходов и расходов ГИЖа за период с 1 октября 1922 года по 1 декабря 1923-го. Она была подготовлена для комиссии по обследованию ГИЖа, созданной в конце 1923 года (Сольц, Нарбут, Шульман, Оборин). Эта комиссия (внешняя для института, состояла из членов агитационно-пропагандистского отдела ЦК) должна была проинвестировать обследование учебного дела и деятельности хозяйственных органов, а после этого принять решение о составе будущего правления института. Огромное количество цифр свидетельствует о безнадежном превышении расходов над доходами (по статьям «Содержание личного состава», «Стипендии», «Содержание студентов», «Хозяйственные и общие расходы», «Топливо» и т. д.), и только по статьям «Типография» и «Издательство» картина противоположная. За октябрь — ноябрь 1923 года она такова:

	Приход	Расход
Типография	4 223 023 руб. 50 коп.	3 120 100 руб. 49 коп.
Издательство	3 352 919 руб. 53 коп.	2 664 368 руб. 86 коп.

Итого	7 575 922 руб. 85 коп.	5 784 469 руб. 35 коп.

¹ РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 909, л. 12—14.

чим не выдана зарплата за первую половину октября... Нарисованная картина в корне отличалась от той, которую рисовал четыре месяца назад на правлении Исаакян: «Типолитография досталась нам без средств, без оборудования. Теперь работа идет уже в 2 смены. Ежемесячный расход ее 10 560 рублей, приход — 12 600»¹.

Эпоха нэпа заканчивалась, существование при ГИЖе коммерческих предприятий не соответствовало государственному и идеологическому статусу вуза. Поэтому они были обречены. Это относится и к созданному при институте в декабре 1924 года бюро вырезок. Оно возникло по решению президиума Всесоюзного газетного объединения, выделившего на обустройство предприятия 4900 рублей. Его целью было «поставить дело информации госорганов и учреждений путем широкого использования газетного материала»².

Бюро просуществовало ровно год. Первоначально штат состоял всего из трех человек, но уже на пятый месяц работы он вырос до 25 работников. Занимаясь на коммерческих началах предоставлением заказчикам запрашиваемых подборок газетного материала, бюро вырезок ГИЖа успешно конкурировало с аналогичными предприятиями (например, с крупным бюро вырезок агентства «Связь»). Это объяснялось поддержкой Всесоюзного газетного объединения: его члены (газеты) обязаны были бесплатно предоставлять в ГИЖ по три экземпляра каждого своего номера да еще так же бесплатно помещать в своих изданиях рекламные объявления бюро вырезок ГИЖа. Помогал со снабжением газетами и отдел печати ЦК. Количество клиентов бюро достигало сотни, среди них были ЦК ВКП(б), ВЦИК, Совнарком, СТО, секретари Л. Каменева, Л. Троцкого³. Бюро было рентабельным: при себестоимости вырезки меньше 4,5 коп. за штуку они продавались по цене 8—20 коп. (повырезочная расценка), 5—8 коп. (помесячно постоянным клиентам) и 10—20 коп. (для статей по мелким вопросам, редко освещающимся на страницах газет). Количество заказов выросло с 959 в феврале до 61 621 в сентябре. Всего же предприятие выполнило 439 900 заказов. Количество газет, имевшихся в распоряжении бюро для выполнения заказов по ним, — 342 названия (данные на 1 июля 1925 года).

Самым крупным и верным клиентом был ЦК ВКП(б). От работы с ним бюро имело в месяц 800 рублей (не считая бесплатного предоставления газет). По состоянию на 11 февраля 1926 года (когда на правлении решалась дальнейшая судьба бюро), оно получило общий приход в сумме 24 629 руб. 60 коп. (18 120 руб. 86 коп. — от заказчиков,

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 418 об.

² Протокол заседания правления, рассматривавшего дело бюро вырезок — ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 291—308.

³ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 295.

И. Д. Удальцов (1885—1958)¹, будущий ректор МГУ. Он стал замом Новицкого по учебной части (должность заместителя по АХР занял В. С. Бобровский). Количество учебных предметов пришлось уменьшить (некоторые курсы были слиты). Весной 1924 года по всей стране (и в ГИЖе) развернулась «академическая чистка» студенчества: 50% отчисленных — интеллигенты.

Новый 1924 год институт встречал в статусе комвуза, однако реального улучшения его снабжения не было. В целях материальной поддержки учебного заведения было принято решение усилить «производственную» составляющую работы. Для упорядочения руководства коммерческой деятельностью ГИЖа в 1924 году создан издательский отдел, курировавший издательство, типографию и два книжных магазина. Располагался он на Тверской улице, в доме № 25 (сам институт находился на Малой Дмитровке). При нем имелись редакционный сектор, отделение реклам и распространения². Действовал отдел на началах полного хозяйственного расчета. В феврале 1924 года утвердили штат отдела из 14 человек. Типография, руководимая Поляновским, выполняла частные заказы и заказы Госиздата. В книжных магазинах ГИЖа существовали скидки для его студентов (на издания неучебного характера — 35%, на другие издания — 15—20%, на писчебумажные товары — 10%). Специальную учебную литературу, издаваемую ГИЖем, отпускали студентам бесплатно. Магазины, по словам заведующего отделом, давали 600—700 рублей прибыли (в летнее время 200—300 рублей)³.

На каждом заседании правления обсуждались вопросы работы подсобных предприятий ГИЖа. Отмечалась пассивность издательского отдела, постоянно звучали призывы к заведующему отделом «ближе ознакомиться с рабочим аппаратом Отдела, точнее распределить функции сотрудников... и требовать от них беспрекословного исполнения распоряжений... ...предложить Издательскому Отделу развить большую энергию по распространению своих и чужих изданий»⁴. Руководители отдела

¹ В начале 1920-х годов работал в агитационно-пропагандистском отделе ЦК РКП(б) заведующим подотделом пропаганды. В Первом МГУ начал работать в 1921 году: заместитель декана факультета общественных наук, в 1927—1928 годах — первый редактор университетской газеты, в 1928—1930-м — ректор, с 1934-го — заведующий созданной им кафедрой политэкономии, с 1941-го — первый декан экономического факультета. В последние годы жизни — заведующий кафедрой истории народного хозяйства и экономических учений МГУ.

² ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 2, л. 9, 9 об.

³ Там же, л. 1; д. 3, л. 418 об.

⁴ Там же, д. 2, л. 18.

постоянно менялись (Лебедев, Гланц, Исаакян). В конце марта 1924 года умер проректор по АХР Бобровский. Временно заведование перешло в руки студента К. Г. Буторова. Штат института разрастался: на очередной год он был утвержден в количестве 150 человек (39 ответственных ставок, 54 преподавательских, 57 административно-технических). Издательство, выпускавшее как книги, так и периодические издания (журналы «Всемирная иллюстрация», «Современник», «Трактор», «Рычаг», «Красная печать», «Юридическая консультация»), вместо прибыли стало приносить одни убытки. В январе 1925 года задолженность издательского отдела перед внешними кредиторами достигла 90986 руб. 17 коп.

Одна из возможных причин того, что дела пошли так плохо, — отстранение осенью 1924 года от руководства институтом Новицкого. Впоследствии в анкетах в графе «Партийные взыскания» бывший ректор ГИЖа указывал: 1924 г. — поставлено на вид ЦКК ВКП(б) за не тактичное поведение, резкое отношение к товарищу¹. В точности выяснить, что произошло, пока не удалось: сохранились не все материалы ЦКК. Рискнем предположить, что приведший к увольнению инцидент как-то связан с проводившейся в 1924 году кампанией «чистки» вузов. Поводов к инциденту могло найтись очень много. Любопытно, например, что парттройкой Партколлегии ЦКК весной 1924 года из партии был исключен С. Н. Срединский, обвинявшийся в том, что до революции работал в правой черносотенной и октябристской прессе. Это автор широко известного учебника «Основы газетного дела» (Пг., 1918) и один из ведущих штатных преподавателей ГИЖа. Когда в свое время его планировали перебросить из Москвы на редакторскую работу в провинцию, Новицкий просил ЦК оставить его в институте².

После увольнения Новицкого правление возглавил Г. А. Ржанов (учебной частью при нем руководил Удальцов). Однако проработали они недолго: в январе 1925 года по постановлению ЦК РКП председателем правления становится С. И. Канатчиков (в 1924 году — заведующий отделом печати ЦК, в 1925-м — заведующий комиссией по истории Октябрьской революции и РКП)³, его замом по учебной работе — И. И. Нюрнберг, по АХР — Б. М. Майберг. Несмотря на высокое положение нового ректора, институт по-прежнему плохо снабжается. 12 февраля 1925 года правление принимает следующее решение: «Выяснить суммы, отпущенные одновременно другим комвузам на библиотеку, учебные лаборатории, пособия и т. д. Добиться в ЦК и Главполитпросвете соответствующих сумм с указанием, что директива

¹ См., напр.: АРЭА, оп. 3, д. 499, л. 28, 100.

² РГАСПИ, ф. 17, оп. 60, д. 924, л. 22.

³ О Канатчикове см.: Большая Советская энциклопедия. Изд. 3-е. Т. 11. М., 1973. С. 321.

ХIII съезда партии исполнена лишь формально, ибо пока ГИЖ не снабжен вышеуказанным, он не может быть фактическим комвузом»¹.

По-прежнему лихорадит издательский отдел. Постепенно формулируется выход из создавшегося положения — ликвидировать его как институтское подразделение и перевести на положение самостоятельного в юридическом отношении издательства. Вопрос о положении и перспективах подсобных предприятий рассматривался на заседании правления ГИЖа 23 июля 1925 года. Обсуждение фактически превратилось в обмен взаимными обвинениями между проректором Майбергом и заведующим отделом Исаакяном. Правление констатировало отсутствие точного разграничения функций между ними двумя, а также заведующим типолитографией Д. П. Кузьменко. Издательству в очередной раз было предложено «работать по строгим операционным планам и сметам», «разобраться с точным списком сотрудников», «взять курс на стабилизацию штата», но все-таки к 15 августа оформить издательский отдел как самостоятельную юридическую единицу².

Неблагополучие в производственных подразделениях ГИЖа привлекло внимание сторонних и вышестоящих организаций. 24 сентября вопрос об обследовании ГИЖа и его подсобных предприятий рассматривался на заседании Коллегии Н.К.Р.К.И. СССР. Она постановила «издательство... ввиду его полного финансового краха, нездоровой хозяйственной деятельности и как не имеющее перспектив для дальнейшего существования немедленно ликвидировать», «типолитографию ввиду ее непригодности для учебно-вспомогательных целей», а также магазин «передать соответствующим хозорганам для более целесообразного использования». Объявлены были выговоры бывшему ректору Новицкому, «как проявившему бесхозяйственность, повлекшую за собой значительные убытки для государства», и заместителю ректора Б. М. Майбергу, «не принявшему достаточно энергичных и своевременных мер к предотвращению дальнейших убытков»³.

Дело нашло свое отражение даже в печати. 24 ноября 1925 года «Рабочая газета» опубликовала заметку «Довели до полного развала» (с. 5). В ней речь шла о типолитографии ГИЖа, в прошлом типолитографии «Печатник». Из нее следовало, что успешное когда-то предприятие было доведено до развала всего за несколько месяцев неумелого хозяйничанья сотрудников ГИЖа. Автор заметки не скупился на сильные выражения: «бесхозяйственность на фабрике неопишущая», «рабочие и инструктора пьянствуют во время работы», «зачастую пьянство кончается мордобитием», у фабрики 30 тысяч рублей дефицита, рабо-

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 434 об.

² Там же, л. 415.

³ Там же, л. 384, 384 об.

ренного нами плана. Огромная часть «Объяснительной записки...» посвящена увязке учебных дисциплин с практикой, которая осознавалась разработчиками плана как «органическая часть учебы, придающая последней тот ее практический характер», достижение которого считалось одной из основных задач. Практика, как значилось в «Объяснительной записке...», делилась на две составные части: газетную практику и внеинститутскую работу по руководству стенгазетами и рабкоровскими кружками. Как следует из указанного документа, уже после первого семестра студенты на месяц распределялись по крупным индустриальным предприятиям, где должны были находиться полный рабочий день, детально изучая условия труда и быта, а также местную стенгазету и ее актив. В дальнейшем в рамках этой формы учебной работы им предстояло участвовать в выпуске стенгазеты, руководить ее рабкоровским кружком. До окончания института в рамках внеинститутской работы по руководству стенгазетами и рабкоровскими кружками для них планировалась работа в стенгазетах «подшефной волости», частей Московского гарнизона и ведение семинария по стенгазетам при райкомах. Для руководства и координации внеинститутской работы «стижей» было создано методбюро, которое состояло из представителей учебной части, парткафедры, кафедры печати, двух методистов (по стенгазетам и по работе среди рабкоров), а также заведующего агитпропом ячейки ВКП(б) ГИЖа и представителей отдела печати ЦК и МК ВКП(б)¹.

Новое руководство ГИЖа, по всей видимости, пользовалось основательной поддержкой в советских и партийных органах. 25 июня 1925 года вопрос «Об отпуске средств на нужды ГИЖ» рассматривался аж на заседании Политбюро ЦК ВКП(б). Обсуждение закончилось вынесением решения с формулировкой «направить в советском порядке в СТО»².

Став ректором, Муравейский выступил перед подчиненными с некой программой — «Тезисами Муравейского о подготовке работников печати»³. Было это 3 сентября, то есть в канун нового учебного года (он в 1925-м начался 28 сентября). Познакомимся с этими тезисами.

По мнению автора, подготовка работников печати может идти в трех направлениях:

- подготовка работников печати в ГИЖе;
- подготовка работников печати на центральных курсах переподготовки;
- подготовка работников печати на рабкоровских курсах и курсах работников печати на местах.

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 291.

² РГАСПИ, ф. 17, оп. 3, д. 1000, л. 251.

³ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 402—404.

остальное — от продажи инвентаря, газетной бумаги и т. д.). Израсходовано было 23 500 руб. 89 коп. Обсуждение ситуации с бюро вырезок объяснялось тем, что ЦК ВКП(б) отказывался от дальнейшего сотрудничества с ним. На правлении рассматривалось три варианта дальнейшего существования бюро:

1) оставить на условиях самокупаемости, сократив штат на четырех человек, понизив зарплату сотрудникам, расширив сеть агентуры;

2) ликвидировать, при этом от продажи помещения и инвентаря можно получить до 3,5 тысяч рублей плюс до 1,5 тысяч от передачи клиентуры;

3) передать другому учреждению (рассматривался вариант с бюро клише при журнале «Огонек»; при этом прибыль от продажи предполагалась в сумме около 3 тысяч руб.).

В результате бюро было продано своему главному конкуренту — бюро вырезок агентства «Связь»; прибыль от ликвидации и продажи предприятия составила 2 тысячи рублей.

Что касается основной деятельности института — учебной — она, разумеется, не прекращалась. Каждый год институт давал стране новую партию выпускников: в 1924 году их было 35, в 1925-м — 24. Однако и учебная жизнь значительно страдала от общей неустроенности ГИЖа.

В связи с ухудшающимся положением в ГИЖе вопрос о нем в первом полугодии 1925-го рассматривался в ЦК дважды (21 марта — в Отделе печати, 16 июня — в Оргбюро). Воплощать постановления этих органов пришлось команде под руководством нового ректора С. Д. Муравейского.

Вторая половина 1925 года — декабрь 1928-го

Это время ректорства С. Д. Муравейского (1894—1950).

Сергей Дмитриевич возглавил ГИЖ в тридцатилетнем возрасте. Но, несмотря на молодость, он имел уже опыт руководства вузом: с 1922 года был первым директором Средне-Азиатского университета в Ташкенте (вновь возглавил САГУ в 1936 году). Имея не очень выигрышное происхождение (из духовенства), обладал безупречной анкетой: член РСДРП с 1911 года, участник вооруженного восстания в Москве (1917 г.) и боевых действий в составе дивизии В. И. Чапаева (с осени 1918 г.), с 1920 года — начальник политуправления Туркестанского фронта. Еще в 1917 году окончил естественное отделение физико-математического факультета Московского университета. Гидробиолог. В будущем член Госплана СССР. Участвовал в работах, связанных с решением проблемы водоснабжения Москвы. После ухода из ГИЖа преподавал гидробиологию в МГУ и дру-

гих вузах. Доктор биологических наук, профессор (1934 г.). В 1931—1934 годах на дипломатической работе в Монголии. Последнее место службы — географический факультет МГУ (в 1943—1945 годах — декан, с 1944-го и до самой смерти в 1950-м — заведующий организованной им кафедрой гидрологии суши)¹.

Прийдя в ГИЖ из системы Главполитпросвета, Муравейский начал круто менять основания, на которых стоял вуз. Он сразу же стал строить из него Высшую партийную школу для работников печати, то есть по существу занялся превращением ГИЖа в комвуз. Изменились правила приема, учебный план, состав преподавателей и т. д. Вот как выглядел учебный план, составленный новой командой в июне 1925 года².

Дисциплины	Семестры	Количество часов в неделю		Количество часов в год
		в первом семестре	во втором семестре	
<i>Первый курс</i>				
Русский язык, в связи с газетной информацией	1, 2	8	8	192
Математика	1, 2	5	5	120
Естествознание	1, 2	4	4	96
Экономическая и политическая география	1, 2	5	4	108
История развития общественных форм	2	—	4	48
История партии	1, 2	5	5	120
Государственное устройство СССР	2	—	3	36
Основы газетного дела	1, 2	6	6	144
<i>Второй курс</i>				
Политэкономика	1, 2	8	8	192
История России	1, 2	5	5	120
История Запада	1, 2	5	5	120
Партстроительство	1, 2	6	6	144
Техника газетного дела (организация редакции, правка, верстка и выпуск, корректура и т. д.)	1, 2	8	8	192
Газетная информация	1, 2	4	4	96
<i>Третий курс</i>				
Исторический материализм	1, 2	6	6	144

¹ О Муравейском см.: География в Московском университете за 200 лет. 1755—1955. М., 1955. С. 92, 107; Широкова В. А., Фролова Н. Л. Вклад С. Д. Муравейского в развитие отечественной биогеографии (13.9.2003) // <http://conf.stavsu.ru/conf.asp?ReportId=56>

² ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 424—425.

Экономическая политика	1, 2	6	6	144
Партстроительство	1, 2	6	6	144
История рабочей печати	1, 2	2	2	48
Право СССР	1, 2	4	4	96
Газетно-издательское дело и новейшие достижения в этой области	1, 2	5	5	120
Публицистика	1, 2	5	4	108
Обзор современной печати (СССР и иностранной)	1	2	—	24
Законодательство о печати	1, 2	1	1	12
Иллюстрированный журнал	2	—	2	24

Первое, что бросается в глаза при ознакомлении с планом,— значительное сокращение номенклатуры предметов. Отход от старого «лоскутного» учебного плана оборотной стороной имел сокращение преподавательского состава. И действительно, только приступив к работе в ГИЖе, Муравейский подписал приказ о сокращении 19 преподавателей «за отсутствием курсов в новой учебной программе»¹. Излишне говорить, что после этой операции партийно-социальный облик педагогического состава значительно «улучшился». Среди сокращенных, кстати, числился В. Б. Шкловский.

Вторая отличительная особенность — большие объемы часов по многим предметам. На этот счет в примечании к плану имелась такая фраза: «С начала текущего учебного года вводится лабораторный план преподавания. Часы в учебном плане — астрономические, включающие и самостоятельную проработку заданий студентами». Что такое лабораторный план преподавания, мы скажем несколько позже. Пока же только заметим, что учебный план и план аудиторной работы преподавателя с академической группой не тождественные для преподавателя ГИЖа тех лет понятия. И все равно — объемы заложенной в плане учебной нагрузки просто огромны: еженедельная нагрузка студентов предполагалась в объеме 48 (!) часов в неделю (12 часов на внеинститутскую партийную работу и 36 — на занятия по учебному плану). Учебный план мы уже увидели, а что такое внеинститутская партийная работа? Чем «стижи» (студенты института журналистики) должны были заниматься ежедневно по два часа?

Обратимся к «Объяснительной записке к учебному плану Государственного Института Журналистики на 1926/1927 уч. год»², то есть к документу, составленному через год после утверждения рассмот-

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 409—410.

² Там же, л. 25—40.

Основная часть тезисов, разумеется, относилась к ГИЖу. Однако и формы переподготовки не были абсолютно обойдены вниманием ректора. В своем докладе перед правлением Муравейский говорил о планах организации курсов для редакторов провинциальных газет на 60 человек, которые планировалось начать в ГИЖе зимой 1925/26 годов сроком на шесть месяцев. Идея организации курсов повышения квалификации для работников печати впервые была выдвинута отнюдь не Муравейским. Сам Сергей Дмитриевич в статье «Подготовка работников печати», опубликованной в сборнике «Газетный и книжный мир. Выпуск 2» в 1926 году, признавал тот факт, что идея курсов переподготовки была инициирована Центральным советом секции работников печати в 1923 году и впервые осуществлена на базе ГИЖа зимой 1924-го. К моменту написания статьи курсы были проведены уже два раза. Однако, по мысли Муравейского, невозможно было в условиях тогдашней учебы в ГИЖе поставить практические занятия на должную высоту: слишком мал был срок учебы (два месяца), слишком оторваны были курсы от работы самого ГИЖа. «Увязать работу курсов, главным образом, в проведении учебного плана с работой ГИЖа — задача курсов будущих созывов»¹.

Нужно отдать должное Муравейскому: он сумел не только привлечь ресурсы ЦК РКП и ЦБ СРП для проведения новых сессий курсов работников печати, но и создал в ГИЖе целую структуру, специализирующуюся на данном виде работы. Она стала называться редакторским (газетно-редакторским) отделением. Данное отделение было предназначено для переподготовки редакторов окружных и губернских газет, а также руководящих кадров работников печати. Срок обучения на нем был два года. Но еще до открытия этого отделения в ГИЖе были организованы вечерние курсы редакторов московских фабрично-заводских газет. Они открылись 25 ноября 1926 года и имели своей задачей «создание кадра достаточно подготовленных партийных редакторов фабрично-заводских газет, выдвиженцев в редакции общественной печати и кандидатов на поступление в ГИЖ»². В 1926 году на эти курсы было принято 60 человек. Занятия продолжались два года. Данную форму образовательной деятельности стали именовать «вечерним ГИЖем».

Важный этап первого учебного года под руководством новой команды — окончание первого семестра, основной задачей которого был «перевод учебной работы ГИЖа на рельсы лабораторного плана». С этой точки зрения интересно познакомиться с отчетом учебной час-

¹ Газетный и книжный мир. Вып. 2 / Под ред.: М. Брза, С. Ингулова. М., 1926. С. 100.

² ГАРФ, ф. 5214, оп. 2, д. 3, л. 62.

ГИЖ является в настоящее время высшим коммунистическим учебным заведением и ставит своей задачей подготовку квалифицированных партийных работников в области печати, как-то газет, журналов, книгоиздательства и т. д. Эти общие задачи, по мнению ректора, сейчас должны быть в силу целого ряда обстоятельств несколько сужены. ГИЖ должен ограничиться подготовкой пока только газетных работников, рассчитанных на провинциальную прессу. Дальнейшие перспективы института связаны с расширением целевой установки, например, в течение 1925/26 учебного года необходимо подготовить условия для открытия книгоиздательского факультета (который, скажем сразу, так и не будет создан).

Важная особенность построения учебного плана — дифференциация учебной работы по трем основным категориям газет: рабочих, крестьянских и национальных. В соответствии с этой дифференциацией необходимо организовать на третьем курсе три соответствующих отделения.

Следующий тезис касался более узкой специализации студентов в области газетного дела — по четырем циклам: редакции, информации, выпуска и газетного хозяйства. Однако этот пункт правление не поддержало¹. Что касается студенческого состава, то ректор предлагал «продолжать держать курс на прием исключительно рабкоров, селькоров и некоторых кадровых работников печати... со значительным производственным и партийным стажем».

Первая и основная задача учебной части в наступающем учебном году — организация предметных кабинетов (их планировалось создать четыре: экономики, печати, естественно-научный и историко-партийный) как условие перехода на лабораторный план. Здесь необходимы пояснения. Еще в период ректорства Новицкого перед учебным коллективом сверху ставилась задача отказа от лекционного метода преподавания. Это была генеральная линия Наркомпроса. Она объяснялась, во-первых, идеологическим недоверием к старой профессуре, а во-вторых, «модой» на новаторские методы преподавания. Однако в 1924 году правление приняло решение «признать переход с лекционного метода на семинарский по всем курсам слишком обременительным для студентов и в отношении некоторых курсов нецелесообразным»². Теперь же вопрос перехода на лабораторный план ставился перед педколлективом ребром.

Скажем же, наконец, что такое лабораторный план. Как известно, советская высшая школа 20-х годов была склонна к педагогическому экспериментированию, практиковались «метод проектов», «конвейер-

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 399 об.

² Там же, д. 2, л. 16, 16 об.

ная» система изучения курсов, «метод циклования». Но особой любовью пользовался так называемый дальтон-план. Кстати, в протоколе общего собрания преподавателей ГИЖ от 1 октября 1925 года зафиксировано решение о «возможности применения Дальтон-плана к кафедре печати»¹. «Энциклопедия профессионального образования» разъясняет, что дальтон-план — это система индивидуального обучения, возникшая в Америке в начале XX века и получившая наименование по г. Долтон (штат Массачусетс). Ее автором считается Е. Паркхерст. Она предполагала свободу как в выборе занятий, очередности изучения различных учебных предметов, так и в использовании своего рабочего времени². Для организации обучения по дальтон-плану предполагалась разбивка цельного массива информации на более мелкие «порции», скорость самостоятельной проработки которых оговаривалась преподавателем с каждым обучающимся. Учебные программы по предметам содержали методические указания, помогавшие обучающимся самостоятельно работать с различными источниками и пособиями.

Данная методическая система предполагала возможность заниматься в отдельных, специально оснащенных предметных кабинетах. Учебный персонал кабинетов (или лабораторий, отсюда другое название метода — лабораторный) должен был быть достаточно квалифицированным, чтобы при необходимости консультировать студентов. Особое внимание при работе по дальтон-плану уделялось учету работы учащихся, осуществляемому при помощи сложной системы карточек (в ГИЖе, например, использовались хронокарты). Дальтон-план в принципе позволял приспособить темп обучения к возможностям учащихся, приучал их к самостоятельности, развивал инициативу и самостоятельность, побуждал к выработке рациональных методов работы.

Наиболее масштабным экспериментом 20-х годов было повсеместное использование бригадно-лабораторного метода, явившегося результатом модификации системы дальтон-плана, попытки соединить ее с принципом коллективной работы учащихся. В соответствии с его установками студенты, объединенные в небольшие бригады во главе с бригадиром из их среды, самостоятельно работали по заданиям, рассчитанным на тот или иной срок. В заданиях указывались последовательность работы, список учебной литературы, тренировочные упражнения, контрольные вопросы. Деятельность студентов основывалась на принципах самостоятельной работы, поскольку педагог не объяснял новый материал, а только консультировал обучающихся в случае необ-

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 8, л. 120.

² Энциклопедия профессионального образования. В 3 т. Т. 1 / Под ред. С. Я. Батышева. М., 1999. С. 238—239.

ходимости. После прохождения группами материала проводились заключительные занятия (конференции), на которых бригады отчитывались за свою работу. В классическом варианте использования метода индивидуальный учет успеваемости отсутствовал¹.

Теперь понятно, почему основной задачей учебного года Муравейский считал постановку работы кабинетов. Так же важна для самостоятельной работы студентов хорошая библиотека. Отметив «крайнюю бедность» ГИЖевской библиотеки, ректор ставил задачу ее срочного пополнения. При этом коллективу обещалось, что новые книги будут предоставляться издательствами по себестоимости, ЦК выделит часть своего книжного фонда, а Наркомпрос якобы обязался «выполнить заграничную заявку ГИЖа полностью».

Одним из важнейших учебно-вспомогательных учреждений ГИЖа Муравейский назвал типографию, без нее он справедливо считал неммыслимым проведение учебного плана. Однако если вспомнить злоключения подсобных предприятий ГИЖа, о которых мы уже поведали, становится непонятным, почему Муравейский так легко отказывался от собственного издательства и от типолитографии (ведь эти подразделения были окончательно ликвидированы уже при Муравейском). Оказывается, новый ректор надеялся на некую субсидию от издательского комитета на постановку типографии «по образцу западно-европейской техники»², а еще планировал издание в ней еженедельной ГИЖевской газеты, правда, в деталях этот вопрос он предлагал «проработать» отделу печати ЦК.

Следующий тезис касается важности специальных дисциплин. По мнению Муравейского, на них должно выделяться на первом курсе 30% учебного времени, на втором — 40%, на третьем — 70%. Еще одно любопытное заявление ректора — об «абсолютной недопустимости постоянной и штатной практики студентов в редакциях московских газет в какой бы то ни было форме». Реальное же положение было таково: в 1925/26 учебном году в ГИЖе вообще не было третьего курса: студентов направили по постановлению отдела печати ЦК на полугодовую газетную практику. Основная причина такого решения «заключалась в том, что курс в целом не подходил по своему составу, в большинстве интеллигентскому, к ГИЖу как комвузу»³. После прохождения этой практики значительная часть студентов вернулась в институт, таким образом, в 1926 году из него выпустили 35 молодых журналистов.

¹ Энциклопедия профессионального образования... Т. 1. С. 97.

² На заседании правления 17 декабря 1925 года Муравейский объявил: «Комиссия, назначенная СНК... на оборудование и переоборудование типографии дала ГИЖу 50 000 рублей». См.: ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 328 об.

³ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 9.

видации подсобных предприятий института выходила в виде стенгазеты. Организация типолаборатории курировалась видным историком печатного дела М. И. Щелкуновым. Он, пожалуй, самый известный ученый, долго работавший в ГИЖе, поэтому мы считаем уместным рассказать о нем поподробнее¹.

Будущий историк книги, библиофил и журналист родился 1(13) октября 1884 года в Азербайджане — в селе Николаевка Ленкоранского уезда Бакинской губернии. Будучи сыном заведующего типографией Бакинского губернского правления, стал ее учеником в девять лет. Проучился около полугода и был уволен, так как «рассыпал часть сверстанного номера “Бакинских губернских Ведомостей”». Тогда же отдан в учение в церковно-приходскую школу, но и оттуда «уволен за шалости». Принят в подготовительный класс Бакинского реального училища. Из этого учебного заведения исключался дважды (в третьем классе — «за заявление священнику на уроке, что бог не может быть в трех лицах», и в седьмом — «за социал-демократические взгляды и пропаганду среди реалистов»). Сдав экстерном экзамены сначала за семь классов реального училища, а затем за восьмой класс гимназии, поступил в Петербургский университет.

Однако история получения им высшего образования столь же извилиста, как и учеба в детстве. Сначала Михаил Ильич учился на филологическом факультете, через год перешел на естественно-историческое отделение физико-математического факультета. Во время массовых волнений 1904—1905 годов, когда лекций в университете почти не было, жил в Баку, где вошел в состав социал-демократической организации, «изготавливал гектографы и печатал на них прокламации», в том числе на тюркских языках. Был пропагандистом среди рабочих нефтяных промыслов. По взглядам в годы первой русской революции примыкал к большевикам. «Одно время находилась у меня часть типографии социал-демократов, также печати и паспортные бланки Бакинской организации большевиков».

С 1905 года был сотрудником газеты «Баку» социал-демократического направления: сначала корректором, затем писал статьи, стихотворения, вел хронику рабочей и промысловой жизни. В 1905 году принимал участие в печатании «Известий Бакинского Совета Рабочих Депутатов». В 1906 году был библиотекарем союза конторских и промысловых служащих (который являлся центром бакинских социал-демократов) и в то же время — председателем Бакинского объединения студенчества.

В 1907 году поступил на юридический факультет Киевского университета, был выбран старостой первого курса; выступал на собраниях и студенческих митингах. В ноябре того же года после волнений в университете был уволен и арестован вместе с другими старостами, просидел дней десять; вновь принят в университет в 1908 году. Уехал на сахарный завод

¹ Биография излагается в основном по «Краткому жизнеописанию М. И. Щелкунова» (ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 335—336), подготовленному 12 ноября 1925 года в связи с ходатайством ГИЖа перед ГУСом о переводе преподавателя в профессорскую должность.

ти¹ за означенный период. Но сначала о структуре учебной части. Она выглядела следующим образом:

а) учебный совет, в состав которого входили проректор по учебной части (М. С. Симхович), заведующие кафедрами, заведующие курсами, учебные старосты курсов, секретарь учебной части;

б) кафедры, которых было пять:

— кафедра печати (объединяла преподавателей основ газетного дела, публицистики, техники газетного дела и т. д.);

— кафедра истории (история развития общественных форм, история России, история Запада);

— кафедра партстроительства [история РКП(б), партстроительство];

— кафедра естествознания (естествознание, математика);

— кафедра экономики (экономическая география и политэкономия)².

в) предметные комиссии (состояли из преподавателей каждого предмета и одного предметного старосты — представителя от студентов курса; прорабатывали для рассмотрения и утверждения на заседаниях кафедры программу курса, отдельные занятия, заявки для кабинета и библиотеки и т. д.);

г) учебно-плановые курсовые комиссии [создавались на каждом курсе; состояли из заведующего курсом (как председателя), уполномоченного от студентов курса и председателей предметных комиссий данного курса]³.

Основу учебно-методической работы составляла деятельность кафедр. Наиболее интенсивно, по мнению преподавателей, работала кафедра печати, так как:

— она являлась основной в институте и охватывала 40% учебного плана;

— именно по дисциплинам этой кафедры требовалась самая значительная программно-методическая и организационная работа в связи с переходом на лабораторный план, ведь здесь ГИЖ был «первопроходцем»;

— основная группа сотрудников этой кафедры исключительно или почти исключительно связала себя с работой в институте и мало трудилась на стороне, что положительно сказалось на результатах (возглавлял кафедру Ю. М. Бочаров, секретарем и одновременно заведующим кабинетом печати был А. Г. Григоренко).

На других же кафедрах было очень много совместителей (работники ГИЗа, Губплана, других комвузов). В связи с деятельностью других

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 2, д. 3, л. 246—288.

² Там же, оп. 1, д. 8, л. 103.

³ Там же, оп. 1, д. 8, л. 103 об.

кафедр учебная часть ставила задачу «журнализирования» письменных работ. Учитывая перегрузку студентов (учебный план, как мы уже говорили, был рассчитан на 48 часов в неделю, из них 36 часов аудиторной работы и 12 часов — обязательной внеинститутской партработы), преподавателям «не журналистских» дисциплин рекомендовалось входить в договоренности с кафедрой печати, «чтобы письменные работы по их дисциплинам одновременно использовались и для работы кафедры печати»¹. Иначе говоря, учебной частью рекомендовался такой порядок, чтобы письменные работы по общеобразовательным предметам выполнялись студентами в особой «журналистской» манере, с тем чтобы содержание их оценивали предметники с других кафедр, а форму — преподаватели кафедры печати.

С целью четкого учета работы по лабораторному плану использовались учетные карточки заданий, заимствованные в Коммунистическом университете им. С. Я. Свердлова (организован в 1919 году, первый в Советской России комвуз, то есть вуз, готовивший партийно-советских работников). Учет самостоятельной работы студентов осуществлялся по консультациям. Кроме того, использовались хронокарты, с помощью которых велся сплошной учет времени, потраченного студентами на учебную работу.

В большой степени успешность учебной работы по лабораторному плану зависела от деятельности кабинетов. Осенью 1925 года они были созданы, из них три кабинета работали по лабораторному плану, а один (естественно-математический) — «по классной системе». Первым в ГИЖе начал работу кабинет печати (с 27 сентября). К концу первого семестра в нем было 1617 книг, 42 диаграммы. Средняя посещаемость в октябре составила 68 человек в день. Партийно-исторический кабинет, обслуживавший две кафедры, начал работу 1 октября. В его распоряжении было 65 диаграмм, 12 ящиков диапозитивов, 13 карт, 101 картина, 4 атласа, 1547 книг. Посещаемость и выдача книг за три месяца выросли почти в три раза (в декабре они достигли соответственно 70 человек и 142 книг в день). Сотрудники кабинета организовали выставку изданий времен первой русской революции, для которой собрали 83 экземпляра сатирических журналов 1905—1906 годов. Естественно-математический кабинет начал функционировать в начале октября².

Важный пункт — работа библиотеки. Книгофонд библиотеки ГИЖа на 1 октября составлял 11 520 томов, на 31 декабря — 13 966. Книги приобретались в основном по заданиям кабинетов, которые обслуживались как коллективные абоненты.

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 268.

² Там же, л. 259—263.

Анализ учебной работы привел администрацию к выводу о необходимости перехода на четырехлетний срок обучения. Только в этом случае по уровню освоения студентами общеобразовательных и общественных дисциплин ГИЖ сравнялся бы с другими комвузами. В настоящее же время по этим предметам, доля которых по затратам учебного времени составляет всего одну треть, «мы вынуждены равняться по совпартшколе 2 ступени».

Общий вывод о работе вуза в первом семестре 1925 года: полгода «прошли под знаком перехода на рельсы комвуза и были заполнены большой строительной работой»¹. Теперь перед ГИЖем по большому счету стоят две задачи: 1) здание (помещение на Малой Дмитровке не позволяет институту развиваться); 2) журнализирование (необходимость его «выхода в свет» — в журналистский мир).

Самое удивительное — новому руководству института удалось решить первую проблему. Следующий учебный год (1926/27) институт начал в новом помещении — на ул. Мясницкой, 13. Торжественное открытие учебного года состоялось 2 октября с доклада Муравейского «О положении и перспективах ГИЖа». Однако после переезда проблема нехватки площадей хоть и ослабла, но совсем не исчезла, и Муравейский занялся строительством. Данные о вводе новых площадей приведены ниже².

Вновь вводимые площади	1926 год	1927 год	1928 год
Учебные помещения:			
полезная площадь, м ²	1010,72	1336,77	1428,17
общая площадь, м ²	1419,60	1801,11	1892,51
Общежития (м ²):			
ул. Мясницкая, 13	—	312,46	1269,46
Бобров пер., 4	—	—	264,00
Черкасский пер.	—	501,00	—
ул. М. Дмитровка, 21	667,00	330,00	—
ул. М. Дмитровка, 29	275,00	—	—
ул. Софийка, 8	281,00	281,00	—
ул. М. Грузинская, 34	203,00	—	—
ул. Солянка, 10	142,00	—	—
Всего, м ²	1568,00	1424,46	1533,46
Получено зданий (м ²):			
от нового строительства	—	638,51	1048,40
от Наркомпроса	1568,00	831,00	254,00

Еще одна проблема, на решение которой ушел первый год работы ГИЖа под новым руководством, — создание типографии и возобновление выпуска печатной учебной газеты «ГИЖевец», которая после лик-

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 287.

² Там же, д. 34, л. 52—53.

в уровне подготовки студентов; б) устарелость и отсутствие специальной литературы; в) теоретическая неразработанность многих проблем журналистики.

Планировалось много докладов «крупных партработников» перед студентами, однако состоялось только три: Кнорина («Печать как оружие партийного воспитания»), Ульяновой («О рабселькоровском движении») и Яковлевой («О крестьянской печати»). Положительный момент — газетная практика в отделе печати (в газетном, национальном и книжно-журнальном подотделах). Теперь она введена в учебный план. Не менее важной была производственная практика в московских газетах («Правде», «Известиях», «Московском рабочем», «Гудке», «Красной газете» и др.). Она нанесла удар по «давнишним иллюзиям и прошлым опытам с “вечерками”», а также по «недовольству части студентов системой обучения в ГИЖе как комвузе».

Тема недовольства учащихся, их сопротивления перестройке педагогической системы не раз возникала в докладе ректора. Некоторые «журналистские» настроения, по его словам, обнаружились: 1) в начале года «в виде скрытой оппозиции к переходу ГИЖа на рельсы комвуза во всех отношениях»; 2) в виде дискуссии о задачах студкома, который «считал свои задачи исключительно как задачи профсоюзного органа, независимого от общей организационной структуры института, органа вполне самостоятельного, защищающего интересы студенчества против администрации»; 3) в виде определенной оппозиции части студентов второго курса к проведению намеченного учебного плана. «Журналистские» традиции в определенной части студенчества, признается ректор, изживаются с большим трудом. Наблюдалось «некоторое влияние, подчас очень сильное, спецов, беспартийных журналистов, выступающих в “Доме печати”». Он называет его «узко-спецовским» и оценивает как отрицательное. Муравейский вынужден был признать, что в среде студентов выдвигались требования «вернуться к старому». И это при том, что самый старший (третий) курс не учился, так как был направлен на полугодовую практику.

Не преминул ректор вспомнить о ликвидации подсобных предприятий и о создании собственной типографии и фотокружка при ней.

В конце доклада Муравейский предлагает переименовать ГИЖ в Коммунистический институт печати. Пока это предложение не поддержано, но через несколько лет переименование произойдет и частично в предлагаемом Сергеем Дмитриевичем направлении.

Обсуждение доклада на заседании коллегии было довольно бурным. В результате три члена коллегии голосовали за преобразование ГИЖа в журналистский техникум, остальные трое (Гусев, Ингулов, Оборин) — за дальнейшую работу по превращению ГИЖа в настоя-

Терещенко заводским учителем, в 1910 году вернулся в Киев и опять был уволен из университета из-за демонстрации по поводу смерти Л. Н. Толстого (хотя, по словам Щелкунова, «в этих демонстрациях особого участия не принимал»). Тогда же стал сотрудником киевских газет «Южная копейка» (секретарь редакции) и «Киевская почта» (заведующий иностранным отделом, фельетонист). «За “Киевскую почту” как ответственный редактор много раз привлёкся к суду, просидел по приговору судебной палаты месяц в одиночном заключении в Лукьяновской тюрьме по 129 статье (возбуждение рабочих)». Затем сотрудничал в издательстве Л. М. Фиш, принимал участие в составлении справочника «Весь Юго-Западный край».

В 1913 году, не получив свидетельства о благонадежности в Киеве, переехал в Москву, приняв предложение издательства С. М. Проппера стать коммерческим доверенным. Получив свидетельство о благонадежности в 1914 году, поступил на юридический факультет, который окончил с золотой медалью в 1917-м. После Февральской революции принял деятельное участие в студенческом движении: был избран председателем Совета студенческих депутатов высших учебных заведений Москвы, членом Комитета общественных организаций от московского студенчества, сотрудником и выпускающим «Московского Совета Рабочих Депутатов». Вступил в партию народных социалистов, но постепенно разошелся с ней, занимая более левую позицию. В 1917 году был секретарем юридических комиссий Московской городской думы.

В 1918 году, после ликвидации издательства Проппера, поступил в литературно-издательский отдел Наркомпроса как заведующий технической частью. В 1919 году при организации Государственного издательства стал заведующим его техническим отделом, позже заведовал библиографическим (1920 г.) и справочно-календарным (1923 г.) отделами. Один из организаторов Центральной книжной палаты, Музея книги при Российской центральной книжной палате и Российской государственной библиотеки им. В. И. Ленина. В 1922—1924 годах член комиссии по изучению искусства книги при Госиздате РСФСР.

Параллельно с организаторской деятельностью вел научную и педагогическую работу. Преподаватель ГИЖа с момента его основания (1921), а также Института библиотековедения (с 1924 г.) и книжного техникума (при ГИЗе). Курс истории и техники книгопечатания, читавшийся М. И. Щелкуновым в ГИЖе, лег в основу его книги «Искусство книгопечатания в его историческом развитии», выпущенной в 1923 году издательством ГИЖа. Читал лекции рабочим в типографиях, на различных курсах (рабочих-администраторов, инструкторов Наркомпроса, инструкторов московских типографий, переподготовки журналистов). В ноябре 1925 года избран в состав Академии художественных наук по полиграфической секции. Самый известный научный труд Михаила Ильича — книга «История, техника, искусство книгопечатания» (М.:Л., 1926). Он редактор многих изданий, в том числе отдела полиграфии в Малой Советской энциклопедии, составитель такого же отдела в Большой Советской энциклопедии. Принимал активное участие в работе научно-исследовательского кабинета ГИЖа. В начале 30-х годов пропагандировал внедрение метри-

ческой системы в полиграфию. Несмотря на социал-демократические увлечения в юности, в советское время формально не был членом ВКП(б). Будет уволен из КИЖа в начале 1931 года за распространение троцкистских идей. Умер в 1938 году.

Первое штатное расписание типолаборатории ГИЖа под руководством М. И. Щелкунова включает девять единиц: заведующего, инструктора наборного дела, двух наборщиков, одного наборщика-ученика, трех печатников и конторщика-корректора. Смета на оборудование лаборатории составлена Щелкуновым из расчета 19970 рублей на закупку техники, 10 000 рублей на покрытие дефицита по оплате служащим, на приобретение рукописей, бумаги и т. д. и 820 рублей в месяц на оплату труда штатных работников¹. Одновременно при типолаборатории создается фотолаборатория во главе со студентом А. Н. Сафроновым, ведущим в институте фотокружок (фотоделу обучился, работая в фотоотделе «Рабочей газеты»). Вот на такой базе организуется выход институтской газеты, имевшей вспомогательный по отношению к учебному процессу характер.

Закончив в должности ректора ГИЖа первый учебный год, С. Д. Муравейский выступил с отчетом на коллегии отдела печати ЦК ВКП(б) 29 июня 1926 года². Познакомимся с основными положениями доклада. Институт до прихода в него Муравейского и иже с ним докладчик называет «рассадником профессионального газетного образования в Советской России» в противоположность нынешнему состоянию, когда он реально превратился в комвуз: «О ГИЖе как о профессионально-технической школе сейчас не может быть и речи, хотя защитники такого взгляда на Институт имеются даже сейчас, особенно в среде журналистов-профессионалов и не только беспартийных... ГИЖ сейчас является Высшей Партийной Школой, ставящей задачу подготовки квалифицированных партийных работников в области печати... Только через специальную Высшую Партийную Школу в данный момент мы сумеем подготовить школьным путем необходимых работников печати». Таким образом была поставлена точка в длительной дискуссии о «задачах ГИЖа и его установке».

Как учебное заведение, осуществляющее систематическую школьную подготовку работников печати, ГИЖ остается единственным в СССР высшим учебным заведением. Как комвуз он имеет существенное отличие от всех других учебных заведений названного типа, поскольку является единственным специализированным комвузом.

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 3, л. 314.

² Там же, л. 6—30.

Подбирая контингент студентов, ГИЖ ориентируется на «партийцев-рабкоров и селькоров». В период последней приемной кампании перед поступающими было поставлено требование систематического участия в печати в течение не менее двух лет и предоставления печатных работ за последние шесть месяцев. Еще одно новшество — повышение на один год минимального возраста кандидатов на учебу: теперь он стал равен 21 году: «Ориентацию на молодняк считаем в данный момент неверной...», «мы не можем принимать товарищей, которые в силу своей молодости не имеют достаточного жизненного опыта, столь необходимого для журналиста». Оптимальным возрастом студентов ректор считал 25 лет.

Словно оправдываясь перед членами коллегии, Муравейский признается, что наряду с рабкорами и селькорами в институт был принят определенный процент кадровых работников печати; ректор подчеркнул, что «при известных условиях... из них легче могут выработаться хорошие работники печати», а «их прием не нарушит в общем и целом структуры института как комвуза». Социальная принадлежность «стижей» такова: рабочих — 73 человека, крестьян — 41, служащих — 36. И опять оправдательные интонации: «из нацмен(ов)... и работников печати немалая часть служащих. Нам кажется, что известный процент служащих останется еще на ближайшие годы, и в этом отношении ГИЖ... еще некоторое время будет отличаться от других комвузов». Кстати, количество «нацменов» за последний год возросло с 25% до 44%¹. А вот еще выигранные для ГИЖа цифры: из 150 студентов на начало учебного года 134 члена партии, 10 кандидатов и 6 комсомольцев.

Было чем похвастаться в плане перехода на лабораторный план и создания предметных кабинетов: оформляя кабинет печати ГИЖа, его сотрудники были «пионерами», а спустя несколько месяцев их опыт «уже используется рядом других организаций», например «Домом печати». Книгофонд библиотеки составляет 17250 томов, за год он удвоился, наиболее ценны «закупки нынешнего года». Все сделанное позволило перейти на лабораторный план по всем предметам. «Сперва замечалась некоторая оппозиция со стороны студентов, не привыкших к интенсивной умственной работе... К началу же второго семестра эти настроения были полностью изжиты, и о лекционной системе прошлых годов не вспоминают и относятся к ней резко отрицательно». Особые трудности отмечались при переходе на лабораторный план по журналистским дисциплинам, так как сказывались: а) разница

¹ Через год — после очередного доклада ГИЖа на коллегии ЦК — будет принято решение об открытии в институте восточно-национального факультета с четырехгодичным сроком обучения в связи с необходимостью усиления подготовки руководящих газетных работников для национальной печати.

- в) слабая постановка дисциплин журналистского цикла;
- г) недостаточная рационализация учебного плана;
- д) неудовлетворительная постановка практической работы студентов в газетах;
- е) недостаточная разработка программ по линии увязки журналистского цикла с комвузовским;
- ж) неудовлетворительная подготовка новых кадров преподавателей (аспирантура)¹;
- з) отсутствие научно-исследовательской работы;
- и) недостаточное вовлечение преподавателей, особенно журналистского цикла, в общую работу института;
- к) не вполне ясная установка вечернего ГИЖа;
- л) недостаточный процент рабочих в институте;
- м) недостаточная квалификация выпускников².

Далее намечается ряд мероприятий, которые «должны значительно изменить характер учебы в институте в сторону углубления ее и превращения ГИЖа в учебное заведение более повышенного типа». Эти мероприятия делятся на две группы. Первая из них носит название «По линии недостатков». Она включает следующие мероприятия:

- 1) усиление комплектования и систематизация библиотеки;
- 2) объединение общественного кабинета и кабинета печати в один;
- 3) разработка учебного плана с устранением «лоскутности»;
- 4) привлечение новых преподавательских сил по журналистским дисциплинам и усиление оргработы кафедры печати;
- 5) реорганизация летней и зимней практики студентов в газетах по линии усиления руководства института этой практикой;
- 6) пересмотр программы с целью увязки двух циклов;
- 7) вовлечение преподавателей в общую работу института;
- 8) реорганизация вечернего ГИЖа согласно требованиям МК³.

И, наконец, мероприятия «По линии перспективы»:

- 1) утверждение пятилетнего плана развертывания ГИЖа;
- 2) укрепление и расширение редакторского отделения;
- 3) «орабочивание» основного отделения (до 100%);
- 4) четырехлетний курс основного отделения⁴;

¹ Аспирантура была открыта в ГИЖе в 1927 году.

² В 1927 и 1928 годах институт окончил по 56 человек.

³ Курсы «вечернего ГИЖа» находились на бюджете Моссовета.

⁴ Эту задачу ставили фактически все ректоры института, однако она так и не была решена. И только после закрытия института в Москве другие институты журналистики (Ленинградский, Свердловский и т. д.) были переведены на четырехлетний курс учебы (в 1940 году). Об этом см., напр.: Исхаков Р. Л., Ситникова М. В. Прикосновение к харизме. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006. С. 7.

щий комвуз, целиком согласившись с линией правления института. Общее решение — поддержать ГИЖ¹.

В общем и целом деятельность Муравейского как ректора может быть оценена положительно. Ему, конечно, приходилось подчиняться давлению извне, не могло не сказываться также отсутствие у него опыта работы в журналистике. Однако он много сделал для развития ГИЖа, для его педагогического коллектива. Мы уже отмечали, что педагогический корпус при нем сильно изменился по сравнению с эпохой К. П. Новицкого. Но обратим внимание на то, что из преподавателей журналистских дисциплин не сократили никого. По-прежнему ключевые посты занимали Ю. М. Бочаров, С. Н. Срединский, М. Ю. Левидов, М. И. Щелкунов.

Никого не потеряв, Муравейский привлек многих стоящих работников. При нем с институтом в качестве педагогов удачно начали сотрудничать М. И. Гус, И. К. Ситковский, А. Г. Григоренко, М. И. Эйшискин, В. А. Кузьмичев, М. Б. Чарный. Здесь и влиятельные в профессионально-журналистской среде специалисты, и склонные к преподаванию выпускники самого ГИЖа. Кафедра печати занимала в ГИЖе подобающее ей место: в октябре 1927 года она насчитывала 17 человек, а кроме нее существовали экономическая (6 человек), историко-партийная (11 человек) и кафедра естествознания (3 человека)².

Укажем, кто вел газетные дисциплины в апреле 1927 года:

- 1) Ю. М. Бочаров — председатель кафедры, преподаватель основ газетного дела и истории периодической печати;
- 2) А. Г. Григоренко — преподаватель основ газетного дела и заведующий кабинетом печати;
- 3) М. И. Щелкунов — преподаватель техники печатного дела и заведующий типолабораторией;
- 4) С. Н. Срединский — преподаватель газетной техники;
- 5) М. И. Эйшискин — преподаватель публицистики;
- 6) М. И. Гус — преподаватель истории периодической печати;
- 7) Ф. Мускатблит — преподаватель публицистики;
- 8) М. Ю. Левидов — преподаватель техники газетного дела (и публицистики);
- 9) Я. Ц. Мирон — преподаватель информации;
- 10) Б. Л. Белогорский — преподаватель информации;
- 11) М. Б. Чарный — преподаватель информации³.

И в отношении «старой гвардии», и в отношении талантливой молодежи С. Д. Муравейский занимал очень грамотную позицию всемерной поддержки. Он неоднократно ходатайствовал перед начальством о пре-

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 3, д. 12, л. 31.

² Там же, оп. 2, д. 7, л. 5—6.

³ Там же, д. 6, л. 58.

доставлении наиболее перспективным из них заграникомандировок. Так, в 1926 году он просил за троих: М. И. Щелкунова, А. Г. Григоренко и Ю. М. Бочарова. «Главнаука» Наркомпроса отклонила эти ходатайства¹.

Через полтора года в институт пришло приглашение принять участие в первом Международном конгрессе научных деятелей в области печати в рамках работы Кельнской выставки прессы. Получив соответствующее указание, ГИЖ активно включился в подготовку советского павильона. Решением правления института от 12 декабря 1927 года планировалось командировать в Германию М. И. Щелкунова, А. Г. Григоренко, Ю. М. Бочарова². Однако в мае «с чувством глубокого удивления» Муравейский узнал, что ГИЖ не получил ни одного места для поездки в Кельн. Тогда он посылает письмо в ЦК ВКП(б) с просьбой пересмотреть вопрос и предлагает кандидатуры Щелкунова³, Григоренко и... аспиранта М. Н. Бочачера, преподавателя курса газетного хозяйства⁴. Любопытно, что в конечном итоге поехал один Бочаров⁵. Решением правления от 2 июля 1928 года ему был выдан аванс в размере 300 рублей на закупку за границей иностранной литературы⁶.

Конгресс состоялся 9—10 августа 1928 года. В нем приняли участие 96 человек из десяти стран. От СССР приехали 13 человек. Ю. М. Бочаров был избран в президиум конгресса (один из четырех). Он привез собой тексты четырех докладов: свой (о состоянии газетоведения в СССР), Муравейского (о журналистском образовании в СССР), Ингулова (о функциях советской печати) и Евгенова (о рабселькоровском движении). Все доклады были переведены на немецкий язык и розданы участникам конгресса. Со своим докладом Бочаров выступил с трибуны. После возвращения из заграникомандировки Бочаров не сразу, но все-таки вернулся в институт. 13 декабря 1929 года правление ГИЖа примет решение «просить ЦК ВКП(б) возвратить т. Бочарова для работы в ГИЖ в качестве руководителя НИР с освобождением... от всякой работы вне ГИЖа»⁷. 18 февраля 1930 года он отчитался о по-

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 4, л. 16—17.

² Там же, д. 6, л. 56.

³ Хотелось бы обратить особое внимание на настойчивое стремление добиться заграникомандировки для почти непроходной кандидатуры беспартийного Щелкунова.

⁴ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 15, л. 67.

⁵ Его отчет о поездке см.: Бочаров Ю. Международный газетоведческий конгресс в Кельне в 1928 г. // Проблемы газетоведения. Сб. 1. М.: Изд-во ГИЖ, 1930. С. 141—153.

⁶ ГАРФ, ф. 5214, оп. 2, д. 7, л. 38 об.

⁷ Там же, д. 15, л. 37.

ездке перед членами правления вуза. После этого несколько месяцев проработал в научно-исследовательском кабинете института.

Подводя итог деятельности ГИЖа в период ректорства С. Д. Муравейского, укажем на любопытный документ, содержащий внутренний анализ работы за «три года существования ГИЖа как комвуза при неизменяющемся составе руководства»¹. Прежде всего авторы документа перечислили свои достижения:

а) прочная установка на подготовку партийца — ответственного работника газеты, руководителя и организатора;

б) организация учебной работы по лабораторному плану с учетом возможностей практической работы в газете и организация новых отделений: редакторского и национально-восточного;

в) организация и постановка прохождения дисциплин комвузовского цикла, не отличающие в этом отношении ГИЖ от других комвузов;

г) укрепление и организация партийной работы, усиление и верная установка внеинститутской работы;

д) хозяйственный рост и укрепление экономического положения института;

е) выполнение институтом ряда заданий ЦК, МК, ВЦСПС, ПУРа и участие в Кельнской выставке.

Далее назван ряд трудностей, стоящих на пути развития института:

— тяжелое хозяйственное положение в течение всех трех лет;

— отсутствие соответствующих учебных пособий и учебного оборудования;

— неверная установка ГИЖа до 1925 года, мешавшая достаточно быстрому и твердому переходу на новые условия работы;

— враждебное отношение к ГИЖу со стороны беспартийных журналистов и недостаточно дружелюбное со стороны некоторых партийцев-журналистов;

— новизна всего дела школьной подготовки работников печати не только в СССР, но и за границей;

— короткий срок обучения (три года) на основном курсе;

— отсутствие достаточно подготовленных кадров преподавателей по вопросам журналистики.

Наиболее интересно перечисление недостатков, «которые частью изживались за последние 3 года, частью имеются и в настоящее время»:

а) недостаточное количество и в особенности качество учебных пособий;

б) недостаточное использование организационных возможностей в деятельности кабинетов (распыленность их работы);

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 6, л. 44.

Сохранялась и преемственность курса администрации в отношении «практизации» обучения: «преподавание теории должно быть теснейшим образом связано с внеинститутской и внутриинститутской практикой (типолaborатория, газетный зал; теоретическая учеба и практика в газетах должны составить единую цепь педагогического процесса)». И далее: «В основном в ГИЖ практика имеет количественное отношение к теории примерно как 1 к 5, причем практика и теория чередуются в небольших отрезках времени, примерно 2—3 месяца... Таким образом 4—5 месяцев учебы, состоящей из теории и практики, должны составить более или менее законченный концентр, после которого начинается следующий»; и в каждый из них студенту предстояло «передвигаться на более квалифицированную работу» и «получать все более сложные теоретические задания»¹.

Для решения проблемы качественного улучшения учебной работы необходимо было первостепенное внимание уделить развитию науки. Именно в ГИЖе в начале 20-х годов были сформулированы первые в России внятные теоретико-журналистские представления и родилось так называемое газетоведение. У истоков этой науки стоял К. П. Новицкий. В его книге «Газетоведение как предмет преподавания» (М., 1924) были изложены его основы. Однако после ухода Новицкого из института интенсивность ГИЖевских научных исследований в области газетоведения снижается. Во второй половине 20-х годов центром научно-исследовательской работы в области прессы становится научный кабинет центрального бюро секции работников печати.

Но без науки невозможно поставить на должную высоту учебную работу в вузе. Поэтому в 1929/30 учебном году при ГИЖе создается специальная научная структура — научно-исследовательский кабинет. До наших дней сохранился его план на этот учебный год². Он состоит из двух частей: «Организация и оборудование кабинета» и «Секции и комиссии». Первая часть небольшая — представлена всего пятью пунктами организационного характера. В ней ставятся задачи организации и работы совета кабинета, утверждения штата и сметы, налаживания совместной с научно-исследовательским кабинетом ЦБ СРП работы по составлению сводного каталога фондов (с дальнейшим его использованием), оборудования кабинета.

Гораздо содержательнее вторая часть плана, она дает представление о тех отраслях знания, которые разрабатывались в институте, и о его научных кадрах.

Планировалась работа трех больших секций:

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 26, л. 2, 2 об.

² Там же, л. 3. В плане названы только фамилии исследователей (без инициалов).

5) срочное изучение опыта работы национально-восточного отделения;

6) организация научно-исследовательской работы по линии изучения печати СССР и увязка этой работы с учебной;

7) подготовка новых кадров преподавателей по линии ВКП и другими путями;

8) командирование на редакторское отделение с сохранением зарплаты;

9) организация курсов для журналистов Москвы;

10) связь с родственными ГИЖу организациями и разработка программы;

11) организация систематической связи с выпускниками;

12) дальнейшее изучение постановки журналистского образования за границей.

Нельзя не признать, что, несмотря на неизбежный коммунистический налет, в данном документе много верного. На наш взгляд, многое из намеченных мероприятий, и по линии недостатков, и по линии перспективы, было взято в качестве ориентира для дальнейшего развития института, только воплощать намеченные планы осталось Муравейскому недолго: 14 декабря 1928 года решением оргбюро ЦК ВКП(б) он будет освобожден от обязанностей ректора, после чего Сергей Дмитриевич навсегда уйдет из института.

1929—1930 годы

Это время ректорства Д. А. Розанова.

Следующий ректор института был принят в ГИЖ в сентябре 1927 года на должность преподавателя по основам ленинизма; одновременно был председателем партийной кафедры¹. Но состоял на основной работе в Комуниверситете им. Свердлова. После увольнения зимой 1927/28 года из ГИЖа проректора по учебной работе М. С. Симховича Муравейский начал хлопотать перед ЦК партии «об отрыве тов. Розанова из Свердловского», аргументируя это тем, что «тов. Розанов, член ВКП(б) с 1903 года, имеет большой опыт педагогической и организационной работы в Комвузах»: «до 1924 года... заведовал профкурсами ВЦСПС, после слияния которых со Свердловским университетом... вот уже пять лет на одной работе — зав. курсом»². Летом 1928 года Дмитрий Александрович утверждается в должности проректора.

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 2, д. 6, л. 1.

² Там же, д. 15, л. 51, 51 об.

В момент назначения ректором ГИЖа (еще через полгода) Д. А. Розанову 45 лет (родился в 1883 году в семье псаломщика). Образование получил в Высшем юридическом лицее (три курса с 1911 года); до этого служил в земских учреждениях статистиком. До революции состоял на библиотечной и секретарской работе, после 1917 года — на продработе и в наркомпросовских органах. Так же, как и все другие руководители ГИЖа, уйдет с должности ректора не по своей воле. Случится это в самом конце 1930 года. Из более поздних его анкет узнаем, что тогда же, в 1930 году, он получил взыскание по партийной линии: Сокольническим райкомом ему вынесен выговор за примиренчество. После ухода из института Д. А. Розанов будет работать редактором (в издательстве «Московский рабочий», в партиздате), потом его вновь пригласят в институт; в 1934 году он становится там председателем кафедры ленинизма. Единственный из ректоров 20-х годов, он будет работать в институте в момент его окончательной ликвидации. Умер в 1945 году.

При Розанове институт сделает два выпуска: 59 человек в 1929 году и 54 — в 1930-м.

В целом Розанов сохранял преемственность образовательного курса С. Д. Муравейского. Так, в тезисах «О преподавании журналистских дисциплин», подготовленных на рубеже 20—30-х годов его проректором по учебной работе И. Юренем, читаем: «При построении программ необходимо исходить из того основного обстоятельства, что ГИЖ является комвузом и что, следовательно, задача его не сводится лишь к подготовке квалифицированных журналистов. Задача ГИЖ — подготовить квалифицированного партийца-общественника-журналиста. Отсюда необходимо поставить дело так, чтобы студент... одновременно с получением общественно-политических знаний и навыков вооружался бы марксистским методом; одновременно с изучением основ журналистской науки овладевал бы большевистским методом использования печати как партийного рычага, как приводного ремня от партии к массам, как организатора масс для борьбы под руководством партии»¹.

Но в отличие от Муравейского, далекого от журнально-редакторской практики, Розанов совмещал в своей биографии опыт организационной и преподавательской работы в советских вузах с опытом работы в издательствах, поэтому новое руководство ГИЖа уделяло основное внимание улучшению преподавания именно журналистских дисциплин. Вот каковы, на его взгляд, причины его неудовлетворительного состояния:

- а) отсутствие науки газетоведения;
- б) неразработанность методов преподавания;
- в) слабость педагогических сил;

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 26, л. 2.

- г) отсутствие учебников;
- д) неудовлетворительность руководства учебной жизнью ГИЖа;
- е) недостаток помещений.

В чем же проявлялась эта неудовлетворительность? Во-первых, не было усложняющейся последовательности в изложении предметов преподавания по курсам. Во-вторых, не было органической связи учебы с практикой. В-третьих, наблюдался параллелизм между отдельными предметами. В-четвертых, проработка газетоведческих вопросов была недостаточно глубокой и страдала отвлеченностью. В-пятых, не в достаточной степени использовались лабораторные ресурсы ГИЖа (типолаборатория и газетный зал). Кроме этого, в очередной раз указывалось на отсутствие «нужной увязки» с так называемыми комвузовскими дисциплинами. И наконец — газетоведческие проблемы не рассматривались в историческом развитии.

В каких конкретных проявлениях, по мнению И. Юрени, должно идти совершенствование преподавания журналистских дисциплин? Программой должно быть предусмотрено использование огромнейшего опыта капиталистической прессы. Студенты также должны быть отлично ориентированы в технологии газетного дела. Они должны рационализировать редакционно-издательский процесс. Программа не может ставить целью подготовку в ГИЖе блестящих литературных работников. Но она должна добиваться того, чтобы из института выходили образцовые газетчики, хорошо умеющие владеть материалом, ставить вопросы и по-современному организовывать газетное дело.

Содержание журналистских дисциплин должно быть сведено к следующему пяти разделам:

1. Общий (анализ марксистско-ленинских взглядов на печать и всеобщая история печати с упором на историю большевистской печати).
2. Организационный (организация редакционного аппарата и характеристика задач отделов редакции; массовая работа и методология кампаний; рабселькоровское движение и изучение читателя; организация информации; руководство репортажем и корреспондентской сетью и др.).
3. Газетно-хозяйственный (издательский), куда входили бы все вопросы газетного хозяйства, включая постановку типографского дела в провинциальной газете.
4. Полиграфический (набор, шрифт, верстка и т. п.).
5. Обработка газетного материала: изучение отдельных видов литературных произведений (заметка, очерк, статья, фельетон и т. п.), а также литоформление отделов, правка, шапки, окна, макет¹.

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 26, л. 2 об.

это новые люди, а остальные работают в лучшем случае три-четыре года»¹.

Сравнивая уровень преподавания в институте по общеобразовательным и по журналистским дисциплинам, М. Гус делает вывод: в первом случае за педагогами «стоит и специализация их, и разработка их предмета, и богатство методики», во втором — преподаватели «педагогической работой занимаются между прочим». «Кто такие наши преподаватели? Это практики, которые занимаются практической работой и которые педагогической работой занимаются между прочим. По именам: Корпачевский, Мускатблит, Володин, Чарный, они на ¾ заняты по горло практической работой, а остальное время посвящают педагогике». Гус призывает изживать «заседательскую суетню». Он говорит о том, что ГИЖ производит потрясающее впечатление на свежего человека — сплошь одни заседания (по словам поддержавшего оратора педагога, у него в неделю уходит шесть часов на непосредственные занятия и свыше 60 часов на общественную работу). Моя кафедра, приводит пример Гус, имеет пять курсов и, значит, пять заседаний предметных комиссий в месяц, плюс один раз заседание кафедры. «Но у нас, преподавателей журналистики, сильная нагрузка. Каждый имеет 2 кружка. И мы заняты по горло газетной работой с ненормированным рабочим днем. Я скажу: товарищ К., вы ведь два кружка ведете и занимаетесь 2 раза в неделю. Кроме того, я вас заставлю приходить раз на предметную комиссию, раз на конференцию, затем сдача заданий, консультация. Товарищ К. скажет: благодарю, но это невозможно».

Поскольку Розанов как ректор с пониманием относился к описанным Гусом проблемам, дни его ректорства были сочтены: 29 ноября 1930 года со ссылкой на решение Культпропа ЦК ВКП(б) он издал приказ о сдаче дел новому руководителю института Е. А. Цехер; менялся и проректор по учебной работе: на смену Юреню пришла Е. И. Бочкарева (принята в штат института в декабре 1929 года в качестве преподавательницы истории России). Начиналась мрачная эпоха 30-х годов...

1931 — сентябрь 1933 года

В начале нового десятилетия институту в очередной раз предстояло пережить кардинальную реорганизацию. Еще в 1930 году он был переименован в КИЖ (Коммунистический институт журналистики). Теперь же уникальное в прошлом учебное заведение низводится

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 26, л. 64.

- 1) методологической;
- 2) секции техники и хозяйства газеты;
- 3) секции литературно-публицистических жанров.

Наиболее представительна первая из них, в ее составе пять комиссий:

- а) историческая (Бочаров, Ситковский — И. Ипполит);
- б) изучения читателя (Кузьмичев);
- в) массовой работы печати (Капустин, Нюрнберг, Аллин);
- г) методики преподавания журналистских дисциплин (Гус, Нюрнберг);
- д) профпечати.

Вторая секция должна была работать под руководством М. И. Щелкунова. Ее цель — «выработка стандартов» оформления советской газеты и оборудования типографии окружной газеты. В рамках секции предполагалась работа комиссии по газетному хозяйству (Голомб, Ратнер). Кроме того, планировалось приступить к оборудованию лаборатории для экспериментального изучения воздействия шрифтов на читателей. Куратором третьей секции (Эйшишкин, Фохт, Тартаковский, Левидов, Журбина, Шафир, Бочачер) назначался Зонин. План включал различные мероприятия (доклады, публикации, выпуски сборников), изложение способов привлечения к работе студентов и аспирантов и форм сотрудничества с родственными организациями в стране и за рубежом.

На заседании правления института 30 сентября 1929 года были утверждены план научно-исследовательской работы и состав совета научно-исследовательского кабинета: Бочаров (председатель), Кузьмичев, Гус, Нюрнберг, Бенцман, Зонин, Капустин, Тартаковский¹.

В перспективе планировалось создать единый Научно-исследовательский институт газетоведения, объединив деятельность научного кабинета ЦБ СРП (занимающегося изучением труда газетных работников и языка печати, организацией редакционных аппаратов, а также проводящего исследования воздействия прессы на читателя) с работой научно-исследовательского кабинета ГИЖа, специализацией которого могли бы стать вопросы методологии и методики преподавания журналистики².

Время ректорства Д. А. Розанова ознаменовалось сближением института с журналистским сообществом не только в плане налаживания совместной научной работы, но и в плане отработки механизма непрерывной производственной практики студентов. Такая задача была

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 26, л. 36.

² Гус М. За газетные кадры! М.:Л., 1930. С. 108.

поставлена и по линии «журналистского профсоюза» (на состоявшемся в феврале 1930 года VI пленуме ЦБ СРП была провозглашена идея «перехода на непрерывную производственную практику» и «непрерывный учебный год» при «соотношении учебы и практики как 1,2:1»), и по линии Наркомпроса: в первые годы нахождения на посту наркома просвещения А. С. Бубнова одержала верх идея создания расположенных на базе соответствующих реальных предприятий узкопрактических специализированных вузов при минимизации фундаментальной подготовки в них. Ставилась задача создания заводов-вузов, колхозов-вузов и т. д., в которых и должно было осуществляться непрерывное производственное обучение. Не замедлила родиться и идея газет-вузов. При этом принималась в расчет специфика редакционных коллективов (небольшое количество сотрудников, недостаточная специализация внутри редакций). По замыслу реформаторов учебного процесса, школьное обучение должно было «перемежаться с работой в редакциях».

Переход на непрерывную практику был одобрен правлением института под руководством В. Д. Розанова 31 января 1930 года со ссылкой на директивы партии об улучшении качества подготовки специалистов посредством введения производственного обучения¹. В предшествующий период существовал порядок с тремя днями производственной практики в месяц. Теперь же утверждались графики учебы и работы для каждого курса отдельно. Например, второкурсникам, которым оставалось учиться 17 месяцев, предстояло в общей сложности находиться в базовых редакциях семь месяцев (еще девять месяцев — в институте и один — на каникулах), первокурсникам отводилось на производственную работу 11 месяцев из 28. Для постоянного наблюдения за ходом работы и необходимых консультаций к редакциям должны были прикрепляться преподаватели журналистских дисциплин и русского языка. Вводились дневники практики.

Как следует из протокола обсуждения, правление собиралось выйти с инициативой в ЦК ВКП(б) об обязательном выделении в редакциях ответственных за работу со студентами, с которыми планировалось проводить совместные совещания. Загравивался и экономический вопрос: правление считало, что редакциям следует оплачивать студентам работу в соответствии с занимаемыми должностями, но начисленные суммы должны поступать в ГИЖ, который в свою очередь будет выдавать учащимся единые оклады.

Понятно, что огромная ответственность с точки зрения создания оптимальной образовательной среды возлагалась на редакции. Институт

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 26, л. 20—21.

же неизбежно терял часть своих профессиональноформирующих функций, но зато планировалось увеличить его «пропускную способность». Это было необыкновенно актуально в обстановке жесточайшего кадрового голода, объясняемого форсированным наращиванием количества периодических изданий в стране (планировалось даже перевести ГИЖ в режим двух наборов студентов в год: в августе и ноябре).

При Розанове активно велись строительные работы: так, в 1930 году полезная площадь ГИЖа выросла с 1428,17 до 1954,85 м² (общая — с 1892,51 до 2419,19 м²), так как за счет строительства было введено в 1929 году 279,58 м², а в 1930-м — 1554,86 м² площадей.

Время ректорства Д. А. Розанова было поворотным с точки зрения организационной структуры. Ноябрьский пленум ЦК ВКП(б) требовал единоначалия в высшей школе (после Розанова прекратились заседания коллегиального правления института). Отменялись и другие демократичные формы управления вузом (предметные комиссии с участием студентов и т. д.). Все руководящие решения оформляются в виде приказов ректора по институту. Особое внимание стало уделяться исполнительной дисциплине как преподавателей, так и студентов (объявлялись выговоры за опоздания). Вновь прошла кампания «чистки аппарата» вуза: не члены партии исключались из института. Осуществлялось это по решению ГУСа от 15.03.1929 г. — проводились перевыборы профессоров и преподавателей, им подлежали все проработавшие десять лет. Разумеется, проведение данного решения превратили в общественно-политический смотр преподавательских рядов. Незадолго до снятия с должности Д. А. Розанов вынужден был уволить из института первую партию «идеологически чуждых» преподавателей (А. Курса, Гальперина, А. И. Зонина). М. И. Щелкунов был отстранен от заведования типографией.

Еще одна инициатива Наркомата просвещения — развертывание в высшей школе социалистического соревнования. Новым инициативам сверху было посвящено заседание учебной части ГИЖа 8 октября 1930 года. Самым острым на нем было выступление М. И. Гуса (представителя от кафедры печати). Его призыв — не рубить с плеча, относиться к новшествам осторожно, учитывать специфику вуза: «или мы из нынешнего состояния нашего будем людьми, ядро будет кристаллизовываться, или же каждый год осенью у нас и преподавателей не будет, и других способов» наладить учебную работу нет. По мнению оратора, «ГИЖ надо ругать за одну вещь. ГИЖ существует 8 лет, в результате у него преподавателей нет». Речь идет именно о преподавателях журналистских дисциплин: если посмотреть состав ведущих журналистские курсы, «то 50% из них —

щихся — 526 человек, аспирантов — 60. По данным на 1 октября (после приема) цифры должны были увеличиться соответственно до 796 и 100 человек¹. В денежном выражении содержание института тоже повышалось: норма расходов на одного учащегося без капиталовложений — 3188 рублей (это больше, чем в среднем по учебным заведениям, входящим в ведение Комитета по заведованию учеными и учебными учреждениями при ЦИК СССР, так как из 14 учебных заведений ВКИЖ занимает по «дороговизне» четвертое место). Институт по-прежнему страдал от тесноты: на каждого его учащегося приходилось по 4 м² площади (в Коммунистическом университете им. Свердлова — по 12 м², в ленинградском Коммунистическом университете им. Сталина — по 7,2²).

Весной 1932 года для обследования ВКИЖа имени «Правды» Комитетом по заведованию учеными и учебными учреждениями при ЦИК была создана комиссия в составе председателя С. И. Мицкевича³ и членов комитета В. И. Невского (первого ректора Коммунистического университета им. Свердлова), Г. А. Гатчина, который выполнял обследование административно-хозяйственного и финансового состояния ВКИЖа, И. К. Луппола, Логинова, Зайцева. В полном составе комиссия собралась только на одно заседание. Затем в работе принимали участие только Мицкевич и Гатчин. По итогам работы комиссией был составлен в целом довольно «спокойный» отзыв, представленный руководителю Учкома Ю. Стеклову (в первые годы существования ГИЖа сотрудничавшему с ним). Однако комиссия настояла на присылке Гатчиным предложений, вытекающих из обследования административно-хозяйственной части института.

На момент действия комиссии в институте было 352 студента, обучавшихся на двух факультетах (промышленном и сельскохозяйственном): на первом курсе учились 200 человек (в том числе на отделении радиотехники — 25), на втором — 80, на третьем — 27. В составе института действовала трехгодичная аспирантура, но в ней числилось только 19 человек (все на первом году обучения). Кроме того, при ВКИЖе действовали московские двухгодичные курсы, одногодичные курсы для комсомольцев, вечерние двухмесячные курсы на 160 часов,

¹ ГАРФ, ф. 7668, оп. 1, д. 538, л. 27.

² Там же, л. 18.

³ С. И. Мицкевич (1869—1944) — бывший заместитель Н. К. Крупской, возглавлявшей внешкольный отдел Наркомпроса. В 1919—1922 годах в МГУ читал впервые введенный курс истории революционного движения в России. С лета 1922 года был поглощен идеей создания Музея революции, официально открытого в 1924 году. В течение многих лет являлся его бессменным руководителем.

до уровня рядового КИЖа, каких в 30-е годы открыли несколько: в Ленинграде, Куйбышеве, Свердловске и т. д. В соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) «О кадрах газетных работников» (11 ноября 1930 г.) на него была возложена обязанность готовить среднее звено республиканских, краевых и областных газет, а также редакторов крупных районных и городских газет¹.

Но и это еще не предел: в 1932/33 учебном году институт был переориентирован в основном на подготовку рядовых работников районных и политотдельских (в МТС) газет, то есть преимущественно сельских изданий. Отвечая потребностям системы СМИ, функционирующей по территориально-отраслевому принципу, институт вводит — за счет снижения доли специфически журналистских предметов — обширный сельскохозяйственный цикл, включавший агротехнику, механизацию сельского хозяйства, основы животноводства, организацию производства в совхозах, колхозах и МТС. Для обеспечения усвоения студентами знаний по этим предметам в распоряжении института были обширные сельскохозяйственные угодья, свинарники, конюшни и т. д. В архиве сохранился список сельскохозяйственных машин (18 позиций), закупленных институтом для кабинета соцземледелия, в их числе картофелесажалка, картофелекопатель, кукурузная сеялка, тракторный плуг, культиваторы и т. д.²

Единственное, что отличает институт от других КИЖей, — его московская прописка. Постановлением коллегии Наркомпроса РСФСР от 29 апреля 1931 года и ЦК ВКП(б) от 1 июня 1931 года институт был переведен в разряд комвузов всесоюзного значения и Ученым комитетом по заведованию учеными и учебными учреждениями при ЦИК СССР включен в сеть учреждений Ученого комитета (согласно постановлению пленума Ученого комитета от 30 июня 1931 года)³. Конечно, тогда казалось, что статус института таким образом был повышен, но уже очень скоро станут понятны отрицательные моменты такого переподчинения: удушающая «комвузовская» атмосфера и — как это ни странно — худшее по сравнению с другими КИЖами, входившими в сеть Наркомпроса, финансирование.

Интеллигентская прослойка, как в среде преподавателей, так и в среде студентов, совершенно истончается: осенью 1933 года доля рабочих и крестьян среди учащихся достигнет 86,6%⁴. Костяк преподавателей теперь составляют выпускники институтов красной профессуры

¹ О партийной и советской печати, радиовещании и телевидении. М., 1972. С. 170.

² ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 41, л. 9—10.

³ Там же, д. 31, л. 9.

⁴ Там же, ф. 7668, оп. 1, д. 538, л. 126.

(«икаписты»), Комакадемии, других комвузов. Как и во второй период истории, руководство института постоянно меняется: обязанности ректора исполняли Е. А. Цехер, Филов (вместо них фактически работала Е. И. Бочкарева), Рафальский, В. В. Яковлев, В. Г. Олишев. При такой чехарде в руководстве неизбежны текучка кадров (только за первое полугодие 1932-го из 111 человек административно-технического персонала уволилось 75) и потери материальных активов.

Особенно ревностно «отстраивала» институт и «чистила» его от всех «неверных» Бочкарева. Она развернула такую бурную деятельность «по реализации решений вышестоящих инстанций», что уже к началу 1931/32 учебного года на бывшей кафедре печати (ее часто называли кафедрой газетоведения) не осталось никого. Вот образчик написанного ею руководящего документа (подчеркивания и другие элементы стиля сохранены):

«Всем председателям кафедр и преподавателям КИЖа. Членам ВКП(б). Учебная часть КИЖа наметила в конце апреля месяца сего года... созыв итогового общего партийного собрания всех преподавателей по всем дисциплинам КИЖа по вопросу о политически итогах учебной работы КИЖа... Цель итогового партийного собрания преподавателей подвести не столько и не только количественные итоги учебной работы, сколько подвести итоги политически-теоретическому содержанию учебной работы под углом осуществления поворота на теоретическом фронте... Особо обращаем внимание на то, что в КИЖе необходимо подвести сейчас первые итоги тому, как идет борьба со всеми и всяческими буржуазными и оппортунистическими теориями. Как идет борьба с механицизмом бухаринщины во всех ее проявлениях и меньшевистствующим идеализмом деборинщины. Как эта борьба идет не только по линии диамата, но и политэкономии, литературоведения, истории и т. д. Необходимо проследить, как идет перестройка и борьба с механицизмом и меньшевистствующим идеализмом рубинщины в политэкономии. Необходимо проследить, как идет борьба с воронщиной и переверзевщиной-зонинщиной, ибо кафедра КИЖа еще недавно была в руках Зонина. Как идет борьба с буржуазным газетоведением, ибо еще недавно КИЖ был центром, где подвизались двурешник Курс — он же буржуазный теоретик. Как идет борьба с буржуазным газетоведением всех этих Курсов-Гусов-Щелкуновых — еще недавно это были основные “теоретики” КИЖа...»¹

Методы руководства, использовавшиеся в институте в то время, больше подходят для военизированного подразделения, а не для гуманитарного вуза: выходили приказы «в течение 24 часов закончить» ту или иную работу, «обязать председателей кафедр впредь посещать заня-

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 3, д. 12, л. 39.

тия преподавателей по кафедре», «принять к сведению, что наложено взыскание (арест на 5 суток с содержанием на гауптвахте) на зав. военным кабинетом», «оформлять в приказах ректората все случаи опаздываний и прогулов как преподавателей, так и студентов». А вот еще один приказ по институту: «Ознакомившись со статьей т. В. Е. в “Правдисте”¹ о книге И. В. Устинова², немедленно устранить И. В. Устинова от преподавания и обязать кафедру в течение ближайшей пятнадцатидневки устроить публичное обсуждение данной главы книги Устинова. Итоги обсуждения доложить проректору учебной части³ для дополнительного решения по этому вопросу». Не прошло и месяца после этого приказа, как издается новый: «утвердить постановление кафедры литературы и русского языка» и «отчислить из КИЖа Устинова И. В.», «обязать журнал “Правдист” дать развернутую критику книге Устинова»⁴.

Полностью был обновлен состав председателей кафедр: в октябре 1931 года экономическую кафедру возглавил Фролов (при Муравейском и Розанове был Фильштинский), кафедру всеобщей истории — Короткин (при Муравейском — Кушнер), новую кафедру диамата — Хватов, кафедру истории партии и ленинизма — Пилипенко (при Муравейском председателем партийной кафедры был Чучин), кафедру печати — В. Т. Каверин (при Муравейском — Бочаров), новую кафедру литературы и критики — Канаев, кафедру родного языка и языка газеты — Ломтев, техники газетного оформления — Варитэ, предметную комиссию по иностранным языкам — Доброницкая⁵. Председатели кафедр тоже иногда инициировали увольнение работников. Откуда брались новые преподаватели? Вот выдержка из приказа Бочкаревой: «...немедленно включить в преподавательскую работу всех аспирантов КИЖ».

Каждый вновь назначаемый на должность ректора обязательно начинал с увольнения работников. Не только, кстати, преподавателей: В. Г. Олишев, например, начал с увольнения агента хозяйства И. Н. Бондаренко (и еще десятка его родственников) — «за протекционизм и систематическое протаскивание родственников на работу».

Институт быстро разрастался: на 1932/33 учебный год его учебная часть просила введения 167 штатных преподавательских ставок (52 профессорских, 95 доцентских, 20 ассистентских). В плане по кадрам на третий квартал 1932 года институт указывал количество уча-

¹ Так называлась учебная газета ВКИЖа после присвоения ему имени газеты «Правда», распространявшаяся, кстати сказать, по подписке.

² Преподаватель русского языка, работавший в ГИЖе еще со времен Муравейского.

³ То есть самой Бочкаревой.

⁴ ГАРФ, ф. 5214, оп. 2, д. 7, л. 243, 254 об.

⁵ Там же, л. 296 об.

лицам и пропадает. Стоимость пропавших вещей охотно возмещается, ибо учтены они по тем ценам, по каким были приобретены за рубежом за золото, с указанием этой же цены в рублях. Есть случаи невозврата взятых в 1930—1931 годах фотоаппаратов, в том числе со стороны бывшего ректора Филова.

9. В типолаборатории обращают на себя внимание:

- а) значительное количество неприменяемых шрифтов;
- б) слишком низкая балансовая оценка машин и оборудования;
- в) значительная задолженность заказчиков;
- г) отсутствие договоров с заказчиками.

10. В столовой хозрасчет проведен не полностью (инвентарь и посуда приобретаются за счет бюджета). Самозаготовок столовая не ведет, как следствие — очень бедное меню.

11. Если вопрос с жилыми площадями, на взгляд комиссии, остроты не имеет, то с учебными площадями дело обстоит очень плохо. План расширения института был составлен в 1930 году. 13 сентября 1930 года (то есть еще при Розанове) был заключен договор со строительным трестом Сокольнического Совета ориентировочно на 1 000 000 рублей. Срок окончания работ по нему — 1 августа 1931 года. Аванс в сумме 286 тысяч рублей трест получил в момент заключения договора. Фактически же он приступил к работе только осенью 1931 года. До июля 1932 года пристрой был доведен до третьего этажа, и из-за отсутствия стройматериалов работа приостановилась. По-видимому, делает вывод Гатчин, со стороны администрации не принимаются энергичные меры к тому, чтобы заставить контрагента выполнить взятые на себя обязательства. По предварительным сметам, стоимость всей пристройки обойдется в 245 тысяч рублей, то есть, на 41 тысячу меньше, чем было уплачено тресту в 1930 году. Нужно либо изъять у треста эту сумму, либо расширить программу работ. Если она будет завершена, пристройка даст около 950 м² площадей.

12. В постановке финансовой отчетности обнаружены многочисленные нарушения (выдача денег из имеющихся в кассе независимо от источника финансирования, отсутствие «внутреннего хозрасчета», недостача). Кроме бюджетных, институт имеет средства от квартплаты и сдачи площадей в аренду, однако и в учете и в сборе этих средств институт не проявляет должных усилий.

В виде заключения комиссия предлагала ряд мер, содержание которых легко воссоздать по перечню недостатков, которые мы воспроизвели. Но один пункт мы приведем. Признавая, что часть импортной фотоаппаратуры без ущерба для ВКИЖа может быть заменена аппаратами советского производства, а импортная передана для нужд других учреждений, подведомственных Учкому (например, Музею револю-

вечерние одногодичные курсы с двухмесячным освобождением от производства, курсы редакторов (55 человек), заочный ВКИЖ.

Первое, что отметила комиссия,— «текучесть руководящего состава». В документе есть сведения, что осенью 1930 года в институте сменилось руководство: ректором был назначен тов. Филев, его замом — Бочкарева, но они проработали около года и в конце 1931-го были сняты. С декабря 1931 года до февраля 1932-го не было якобы ни ректора, ни его заместителя. В феврале 1932 года был назначен заведующим учебной частью тов. Олишев. До сих пор, отметила комиссия, во ВКИЖе нет утвержденного ректора. В теперешнем состоянии ВКИЖ не в полной мере выполняет задачу подготовки квалифицированных работников печати. Выпускаемые кадры (в 1931 году выпущены 72 человека, в 1932-м — 45) не обладают в должной степени теоретической подготовкой, не владеют техникой печати, в ряде случаев — элементарной грамотностью.

Какие еще недостатки отметила комиссия? Студенты в общем мало подготовлены для того, чтобы за три года успеть овладеть необходимыми знаниями и навыками (от поступающих требуются пятилетний партийный стаж и знания в объеме докомвузовской подготовки — пятилетки и совпартшколы). Программа газетных дисциплин составлена недостаточно рационально. Деление вуза на два факультета неоправданно. Производственная практика студентов слабо увязана с учебными задачами и проходит без должного руководства. Работа кафедр неудовлетворительна, в том числе отсутствует идеологическое и методологическое руководство преподавателями со стороны руководителей кафедр. При достаточно удовлетворительном составе преподавателей, имеются, тем не менее, «случаи безответственного, халтурного отношения к работе». В первом семестре имели место большое невыполнение учебного плана (порядка 40—50%) и большой процент слабой успеваемости. Во втором семестре была слабой учебная дисциплина. Однако эти деформации в значительной степени ликвидированы. Еще в первом семестре отмечено слишком большая перегруженность студентов. Указано, что недостаточно внимания студенты уделяют изучению военного дела, военный кабинет плохо оборудован. А еще в первом семестре проявился ряд нездоровых явлений в политическом настроении первого курса (троцкизм, право-левацкий уклон).

Вот какие предложения комиссии утвердил в конце концов ученый комитет.

1. Для поднятия уровня подготовки: а) требовать от поступающих знаний в объеме не менее семилетки и совпартшколы второй ступени; б) усилить докомвузовскую подготовку (обязать уезжающих на практику студентов проводить вербовку поступающих); в) для националов из рабочих организовать четырехмесячные курсы на 80 человек.

2. Провести проверочные зачеты при переходе на следующий семестр, отчислять малоуспевающих и слабо подготовленных.

3. Ввести преподавание общеобразовательных предметов: математики, естествознания, экономической географии. Усилить преподавание литературы.

4. Переработать программу газетных дисциплин в направлении конкретного изучения методов работы большевистской печати и овладения ее техникой.

5. Ликвидировать деление на два факультета, для чего сделать 1—2-й курсы общими для всех, а с третьего курса ввести специализацию: промышленная печать, сельскохозяйственная, транспортная, военная специализации и т. д.

6. Оставить радиоотделение и отделение ТАСС, введя эти специализации с первого курса.

7. Производственную практику тесно увязать с учебными задачами и наладить ее руководство.

8. Улучшить работу кафедр. Прежде всего — подобрать авторитетных руководителей, признав их работу по заведованию кафедрами основной.

9. Поднять роль преподавателей, введя принцип единоначалия, усиливая их ответственность за успеваемость студентов.

10. Строго регулировать общественную нагрузку, так чтобы она давала возможность успешно проводить программу.

11. Усилить работу по военной подготовке, принять меры к улучшению оборудования военного кабинета.

12. Принять во внимание необходимость увеличения количества женщин среди учащихся, особенно в отношении националов.

13. Считать целесообразным уменьшение контингента учащихся с целью улучшения качества подготовки.

14. Просить фотографа Хлебникова (Государственный исторический музей) произвести экспертизу имеющихся в распоряжении ВКИЖ фотоаппаратов.

Учком решительно не поддержал включенный комиссией в проект резолюции пункт о необходимости увеличения срока обучения во ВКИЖе до 3,5 лет. Кроме того, было решено пункт об отделении от ВКИЖа московских двухгодичных курсов, также помещенный комиссией в проект, в резолюцию не включать, а разрешить этот вопрос отдельно на заседании президиума ученого комитета. И действительно, в 1933 году вечерний сектор ВКИЖа был реорганизован в газетное отделение при Горкомвузе им. С. Я. Свердлова¹. Что же касается пункта

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 40, л. 1.

о «фотографе Хлебникове», тут надо обратиться к той части документа, которую готовил Гатчин. Как помним, она была посвящена административно-хозяйственному и финансовому состоянию ВКИЖа.

В начальной части этой докладной записки отмечались следующие улучшения в работе, которые стали возможны при новом руководстве институтом:

а) сокращение расходов на зарплату административно-хозяйственного персонала (расход по зарплате на одного студента в 1931 году составил 75 руб. 18 коп., в 1932-м — 34 руб. 9 коп.);

б) перевод с 1 марта 1932 года столовой на хозрасчет и прекращение выдачи ей ежемесячной дотации за счет бюджета в размере до 5000 рублей;

в) изживание в значительной мере уравниловки в оплате труда обслуживающего персонала, введение сдельной оплаты (в столовой, машинописном бюро).

Наряду с этим отмечались многочисленные недочеты.

1. Частые перемены преподавателей и замены одного преподавателя другим.

2. Изменения часов нагрузки преподавательского персонала не всегда производятся распоряжением учебной части (это делается по распоряжениям заведующих отделениями, курсами, кафедрами), из-за этого невозможно установить точность и ясность в выполнении учебного плана и фактическое количество данных преподавателями часов.

3. В некоторых случаях зарплата преподавателям выплачивается без учета фактического количества проработанных часов, а по количеству часов, закрепленных в начале учебного года.

4. Работа преподавателей по совместительству не учитывается.

5. По линии административно-технического персонала отмечается большая текучесть.

6. При сопоставлении фактических расходов с кредитами, ассигнованными на 1932 год, обращает на себя внимание недостаточное освоение средств. Например, на первое полугодие на оборудование ассигновано 55 500 рублей, а израсходовано только 13 277; на учебные расходы ассигновано 149 345, а израсходовано всего 55 393 рубля. При этом военный и некоторые другие кабинеты очень плохо оснащены.

7. Инвентаризация имущества не проведена, учет инвентаря и материалов поставлен слабо.

8. В фотолаборатории ценнейшее импортное оборудование (44 фотоаппарата) хранится недостаточно надежно — в обыкновенном деревянном шкафу. Сама лаборатория помещается в двух комнатах общежития. В результате имели место кражи (например, украден киноаппарат). Фотоаппаратура иногда выдается на руки учащимся и другим

Став ректором ВКИЖа, Нодель с энтузиазмом взялся за восстановление репутации некогда прославленного института. Под руководством нового ректора было выработано новое Положение об институте¹. В его первом пункте значится, что Всесоюзный коммунистический институт журналистики им. «Правды» состоит при ЦИК СССР и находится в ведении Комитета по заведованию учеными и учебными учреждениями ЦИК Союза ССР. Институт имеет своей задачей подготовку квалифицированных работников печати и переподготовку руководящих работников краевых, областных, районных и политотдельских газет.

При институте имеются:

А. Основное отделение для подготовки редакторов районных и политотдельских газет и работников областных и краевых газет со сроком обучения три года.

Б. Курсовой сектор — в составе постоянно действующих курсов по подготовке и переподготовке:

а) руководящих работников областных и краевых газет с трехмесячным сроком обучения и районных и политотдельских газет с двухмесячным сроком обучения (не менее трех созывов в год);

б) руководящих работников комсомольских краевых и областных газет с одногодичным сроком обучения.

В. Сектор заочной подготовки и переподготовки руководящих работников районных и политотдельских газет со сроком обучения в полтора года.

Институт ведет систематическую научно-исследовательскую работу в тесной связи с соответствующими научно-исследовательскими учреждениями, полностью используя ее в целях преподавания в институте. Очень важен был следующий пункт — о том, что институт имеет свое издательство для выпуска книг и пособий по вопросам печати. Состоит на общесоюзном бюджете по общей смете ЦИК Союза ССР. Институту предоставляется право иметь специальные средства, которые расходуются согласно существующим на то узаконениям. Он пользуется правами юридического лица и имеет печать.

Во главе института стоит ректор, назначаемый президиумом ЦИК Союза ССР по представлению Комитета по заведованию учеными и учебными учреждениями ЦИК. Он осуществляет на основе единоначалия руководство и управление научно-учебной, политико-воспитательной, административно-финансовой и хозяйственной работой института, отчитываясь перед Комитетом по заведованию учеными и учебными учреждениями. Для руководства отдельными частями

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 41, л. 70—71.

ции), постановили произвести соответствующую экспертизу с привлечением специалистов (в резолюции это пункт о «фотографре Хлебникове»). То же Гатчин предлагал сделать и в отношении излишних шрифтов в типолаборатории.

Несмотря на серьезность недостатков, выявленных комиссией, руководство ВКИЖа не было смещено, Олишев, по-видимому, был утвержден в должности ректора.

В архиве Учкома сохранился «Отчет о работе ВКИЖ имени «Правды» за следующий — 1932/33 учебный год¹, подписанный Олишевым как ректором и Н. Яковлевым как проректором по учебной работе. В нем прошедший год назван «годом коренной перестройки», так как произошла специализация содержания преподавания «в определенной области нашего хозяйства» — сельского. Заново организованы необходимые кабинеты и лаборатории (химии, физики, агротехники, экономической географии), подобран соответствующий преподавательский и обслуживающий персонал.

Генеральная линия перестройки заключалась в том, чтобы «преподаватель был поставлен на должное место в педагогическом процессе» и «коренным образом перестроены методы преподавания»². Мы помним, какие усилия прилагались в свое время в институте для перехода с лекционного метода преподавания на лабораторный план. Теперь процесс пошел вспять: все учебные заведения должны были «начисто ликвидировать бригадно-лабораторный метод». Объяснялось все просто: советская система высшего образования к 1932 году успела подготовить первое поколение «красных» лекторов, которые могли «на должном идейно-теоретическом уровне» вести лекционные курсы. Самостоятельные проработки учебного материала теперь заменялись семинарскими занятиями, которые тоже проводились педагогами. Решение о переходе высшей школы на лекционный метод закреплялось пакетом постановлений и инструкций, в том числе постановлением Президиума ЦИК «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» (от 29.09.1932 г.). Кроме того, в июле 1932 года было проведено ректорское совещание комвузов, пропагандировавшее лекционный и классно-урочный методы преподавания.

В отчете ВКИЖа сказано, что перестройка методов преподавания в институте началась сразу после ректорского совещания. Теперь каждая тема начиналась с лекционного занятия, затем проводились классные занятия, на которых студенты должны были показать уровень домашней проработки темы. На них использовались такие методические при-

¹ ГАРФ, ф. 7668, оп. 1, д. 665.

² Там же, л. 1.

емы, как опрос, вызов к доске для развернутого ответа, живая беседа. Преподаватель по итогам занятий должен был провести обязательное оценивание знаний студентов. Только после такой «проработки» темы педагог мог приступать к лекции по новой теме. Считалось, что при такой методической системе студент усваивал всю тему, а не часть ее, как при лабораторном методе. Самым важным и сложным виделось учебной части ВКИЖа проведение классных семинарских занятий. Ставилась задача «не съехать на прежние конференции».

Важным итогом перестройки методов преподавания считалось повышение его идейно-политического уровня. Чтобы показать, что оно произошло, а «оппортунистическому извращению марксистско-ленинской теории» поставлен надежный заслон, авторы отчета приводили такой пример: преподаватель по политической работе, говоря о роли комиссаров в армии, начал цитировать Троцкого. Студенты «усумнились» в уместности цитаты и «заявили ректорату» — преподаватель был тотчас же снят с работы и получил соответствующее взыскание по партийной линии¹.

Много места в отчете отведено под рассказ о том, как в институте развернуты социалистическое соревнование и движение «ударничества». Помогать реализации этих кампаний были призваны стенная печать и газета «Правдист». По результатам кампаний были премированы 137 студентов основного отделения и 24 человека с курсов редакторов и с комсомольского отделения (оно было образовано в 1932 году наряду с отделениями по подготовке работников радиогазет и работников ТАСС²). Включился в соцсоревнование с другими вузами и сам институт: в марте был проведен полуторадекадник смотра вузов. В результате «были обнаружены и лжеударники» (шесть человек на основном отделении).

Отчет снабжен различными графиками и таблицами. Например, высчитаны суммарные прогулы и опоздания по месяцам: в январе, скажем, было 94 часа прогулов и 3 часа 44 минуты опозданий. Разумеется, динамика по месяцам показывается положительная. В среднем на каждого студента за год приходится прогулов — 30 минут, опозданий — 4. Есть данные и по преподавателям: в среднем на каждого приходится прогулов — 53 минуты (к таковым причислялись переносы занятия на другой день по вине преподавателя), опозданий — 15. Показана и положительная динамика успеваемости, особенно она впечатляюща по русскому языку.

¹ ГАРФ, ф. 7668, оп. 1, д. 665, л. 9.

² Там же, д. 601, л. 5.

Наконец-то у ВКИЖа появился постоянный руководитель — В. А. Нодель. Он был утвержден в должности Комитетом по заведованию учеными и учебными учреждениями 13 января 1934 года, а исполнял обязанности ректора с 20 сентября 1933-го.

Вульф Абрамович Нодель родился в еврейской семье рабочего-шапочника в 1897 году. Мать занималась мелкой торговлей. К революционной деятельности Вульф Абрамович пристрастился в юности: в 1914 году был избран руководителем нелегального союза приказчиков в Двинске. В следующем году стал бундовцем [состоял в этой партии до 1920 года — до вступления в ВКП(б)]. До 1917-го полтора года работал счетоводом в электротехнической конторе. Окончил коммерческое училище в 1917 году. Тогда же стал заместителем председателя Двинского Совета рабочих депутатов и председателем Совета профсоюзов. В 1918 году во время немецкой оккупации осужден военным оккупационным судом на два года содержания в крепости. В 1919—1920 годах — на руководящей профсоюзной работе в Витебске и Гомеле.

Был членом Центрального бюро компартии Белоруссии нескольких созывов, председателем Белорусского Союза работников просвещения, членом президиума совпрофа Белоруссии, наркомом труда республики, членом президиума ЦИК Белоруссии, заместителем председателя Белорусского кооперативного союза, редактировал газету «Звезда». Представлял Белоруссию в ряде общесоюзных комиссий при ЦИК Союза, в частности активно участвовал в комиссии по выработке Конституции СССР. Был членом первого состава Совета национальностей.

С 1925 года Вульф Абрамович в Средней Азии. Член ЦК нацкомпартий Туркмении и Узбекистана. Кандидат Среднеазиатского бюро ЦК ВКП(б). Работал редактором газеты «Туркменская искра», завормом окружкома партии в Мерве, редактировал газету Среднеазиатского бюро ЦК ВКП(б) «Правда Востока», заведовал отделом печати Средазбюро.

В 1929 году перевелся в Москву. Последовательно работал заместителем редактора газет «Социалистическое земледелие» и «Советская торговля». Начал преподавательскую деятельность (в 1930—1933 годах возглавлял кафедру печати на курсах марксизма-ленинизма, сотрудничал во ВКИЖе). В 1932 году стал редактором «Советской торговли». Профессор по экономическим наукам (1935 г.). Научную работу вел параллельно по двум направлениям: экономика советской торговли и печать. Принимал активное участие в подготовке к изданию учебников. Например, автор трех глав и один из редакторов «Экономики советской торговли». В учебном пособии «Редактирование и массовая работа большевистской печати» также автор трех глав и редактор. Имеются работы по вопросам национальной политики и по литературе. Писал и публиковал статьи на русском и английском языках¹. В сентябре 1937 года был репрессирован.

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 2, д. 143, л. 1—9.

ния). Занятия проводились на дому в часы, устанавливаемые по согласованию с обучающимся. Расписание составлялось из расчета 4 часа в шестидневку в течение 10 месяцев в году. Стоимость обучения — 5000 рублей в год. Средства перечислялись на специальный текущий счет (за его обслуживание работники бухгалтерии получали доплату в 250 рублей в месяц). Слушатель обеспечивался учебно-методическими материалами и личным преподавателем по предмету. Основной метод занятий — самостоятельная работа под руководством преподавателя со сдачей обязательных письменных работ и зачетов.

С точки зрения расширения форм медиаобразовательной деятельности уместно упомянуть о том, что при Ноделе укрепилось во ВКИЖе преподавание радио. Подготовка сотрудников радиогозет была начата еще в 1932 году, но, видимо, реальных результатов это не принесло, потому что летом 1936 года председатель Комитета по радиовещанию при СНК СССР П. М. Керженцев обратился в ЦК ВКП(б) с просьбой разрешить организовать при ВКИЖе двухгодичные заочные курсы работников радиовещания, а также создать в семи журналистских учебных заведениях специальные группы редакторов радиовещания. В этих группах очного обучения предлагалось начать готовить к работе в эфире в общей сложности 325 человек. При этом учебно-методическое руководство по специальным радиодисциплинам и финансирование всего проекта радиокомитет брал на себя¹.

Запросив на этот счет мнение ВКИЖа, отдел печати и издательств ЦК ВКП(б) получил ответ В. А. Ноделя в том духе, что не следует расплывать работу по многим вузам, а необходимо сосредоточить ее в одном, максимум в двух местах, причем ВКИЖ мог бы стать таким местом, если бы радиокомитет кроме финансирования взял на себя обеспечение слушателей жильем. В отношении учебного плана В. А. Нодель предлагал принять традиционную схему: первые два года он не должен был отличаться от обычного плана ВКИЖа, реализация специализации предполагалась только на последнем курсе. Нам не известно, осуществилась ли задумка открыть специальные радиийные группы очного обучения (скорее всего, нет), а вот обучение «слушателей-заочников Радиовещания» в институте существовало.

Постановка учебы заочников была постоянным предметом внимания ректора и руководителей Учкома. Так, запросом от 21 марта 1934 года Учком просил прислать итоговые материалы по первому выпуску редакторов политотдельских газет (заочников)². Познакомимся

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 64, л. 19—20.

² Там же, ф. 7668, оп. 1, д. 538, л. 40а.

деятельности института ректор имеет двух заместителей — по учебной и административно-хозяйственной части, — утверждаемых Комитетом по заведованию учеными и учебными учреждениями ЦИК по представлению ректора института. Права и обязанности всех руководителей и сотрудников определяются инструкцией, утверждаемой комитетом.

В части третьей положения говорится, что обучение в институте производится на основе активных методов и непрерывной связи теоретического курса с производственной практикой¹. Во главе учебной части стоит заместитель ректора, который непосредственно руководит всей учебной и политико-воспитательной работой и практикой учащихся, отвечает перед ректором за постановку этой работы в институте. Основным звеном в организации учебного дела и научной работы являются кафедры, которые действуют под единоличным руководством заведующих кафедрами. Заведующий кафедрой объединяет деятельность всех преподавателей и научных работников по одной или нескольким тесно связанным между собой дисциплинам. Число кафедр устанавливается Комитетом по заведованию учеными и учебными учреждениями ЦИК Союза ССР по представлению ректора института. Заведующие кафедрами назначаются ректором, их кандидатуры представляются на утверждение в Комитет по заведованию учеными и учебными учреждениями ЦИК Союза ССР.

Поистине революционная инициатива Ноделя — внесение изменений в правила приема во ВКИЖ. Он предлагал «допускать в институт, наряду с коммунистами и комсомольцами, также и беспартийных. Считать, что основным принципом при отборе поступающих должно быть требование высокой грамотности и наличие определенных способностей журналиста»². И он добился-таки принятия этого решения: за месяц до ареста Вульфа Абрамовича во ВКИЖ пришла выписка из решения отдела печати и издательств ЦК следующего содержания: «Отдел печати и издательств ЦК ВКП(б) сообщает, что в Коммунистические институты журналистики разрешается принимать наряду с членами и кандидатами партии, комсомольцами также и беспартийных, имеющих законченное среднее образование и представивших характеристику партийной или комсомольской организации»³.

¹ Осенью 1936 года в институте был подготовлен проект очередного Положения о ВКИЖ им. «Правды». В нем данный пункт был вычеркнут на этапе согласования с ЦИК СССР. Интересно, что в проекте был указан новый срок обучения на основном отделении — четыре года.

² ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 64, л. 18.

³ Там же, д. 65, л. 20.

Ноделем были внесены изменения в учебный план института. Это, по мнению ректора, необходимо было сделать, поскольку существовал ряд недостатков, которые в основном сводились к следующему:

- 1) чрезмерная загрузка студентов классными проработками (на самостоятельную работу выделялась только треть учебного времени);
- 2) недостаточное место отведено в учебном плане письменным работам; между тем, во ВКИЖе именно письменным работам должно быть отведено особенно большое место;
- 3) недостаточное количество времени отведено для специальных журналистских дисциплин;
- 4) неравномерное распределение отдельных дисциплин в процессе всего курса.

Назвав недостатки, ректор предложил свой вариант плана, устраняющий их. В каком направлении изменен план?

1. Увеличено общее количество часов для самостоятельной работы (до половины объема учебного времени) за счет сокращения времени, отведенного на военные дисциплины, и за счет сокращения часов для классных проработок.

2. Увеличено количество часов для журналистских дисциплин (430 вместо 280) за счет перераспределения времени по остальным предметам. Распределение журналистских дисциплин перестроено (два самостоятельных курса по работе над газетным материалом и массовая работа печати объединены в один курс). На третьем курсе введена специальная практика (литературная работа под руководством преподавателя). Введено обязательное написание дипломной работы (в течение одного месяца). Реорганизовано преподавание литературы в плане ее журналистской актуализации. По всем без исключения предметам предусмотрены письменные работы¹.

Анализ данного документа позволяет нам по достоинству оценить инициативу Ноделя: он возвращает институт к его лучшим временам, когда почти половина учебного времени выделялась на журналистские дисциплины. Это требовало от него определенного мужества, поскольку, расширяя специальный цикл, он неизбежно сокращал объемы часов по общественно-политическим предметам (например, по истории партии предлагал 200 часов вместо 280). А еще, акцентируя внимание на письменных работах, он фактически возрождал лозунг «журнализирования» института. Еще одна новация (и тоже в виде возврата к хорошо забытому старому) — перестройка структуры института в плане унификации содержания образования на двух первых курсах и введение специализации только на последнем курсе обучения. Проведя такую реор-

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 41, л. 52—53.

ганизацию, Нодель соединил основное и комсомольское отделения. Следствием этого стало омоложение состава студентов и повышение требований к образовательному уровню поступающих. Так, по сообщению проректора по учебной работе О. И. Виноградовой, озвученному 28 февраля 1937 года на заседании ректора с преподавателями, к вступительным экзаменам во время последней приемной кампании были допущены 139 человек, а справились с вступительными испытаниями и были зачислены в институт только 119 абитуриентов¹.

Нодель был опытным аппаратчиком и хорошо чувствовал бюрократическую конъюнктуру. Зная, что ЦК партии планируется в середине 30-х годов развертывание широкой сети газетных учебных заведений разного уровня, и понимая, что это неизбежно повлечет за собой спрос на преподавателей журналистских дисциплин, он обращается в Комитет по заведованию учеными и учебными учреждениями ЦИК с предложением организовать во ВКИЖе специальную подготовку преподавателей журналистики (начиная с января 1935 года). Срок обучения на курсах предлагался шесть месяцев. В разработанном Ноделем проекте решения значилось, что на курсы принимаются члены ВКП(б) с партийным стажем не менее пяти лет, с опытом руководящей партийной работы и работы в печати не менее трех лет, имеющие подготовку в объеме комвуза. Возраст для поступающих — от 25 до 35 лет. Поступающие командировались КИЖами и редакциями республиканских и областных газет. Допущенные мандатной комиссией подвергаются приемным испытаниям по истории ВКП(б), ленинизму, политической экономии, диалектическому и историческому материализму в объеме комвуза².

Остановимся еще на одном нововведении Ноделя — создании факультета особого назначения (ФОНа). Он был открыт в октябре 1935 года по специальному указанию отдела печати и издательств ЦК ВКП(б) и предназначался для обучения руководящего состава центральных газет (редакторов, их заместителей и заведующих отделами). Цель его деятельности определялась в Положении о ФОНе следующим образом:

а) дать систематическое образование тем работникам редакций, которые его не имели;

б) обеспечить углубленное изучение отдельных дисциплин [история СССР, всеобщая история, история ВКП(б), история литературы, политэкономия, философия, прикладные дисциплины и т. д.];

в) работа над языком (родным и иностранным)³.

Обучение на ФОНе осуществлялось по индивидуальным планам (в зависимости от предварительной подготовки слушателя и его жела-

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 81, л. 14.

² Там же, д. 41, л. 50—50 об., 67—69.

³ Там же, д. 61, л. 25.

НКВД, арестован б. студент 1 к. Слонимский, вольнослушателем института был ныне арестованный Осипов. Исключен из партии и снят с работы зав. заочным отделением аспирант Волковицкий, скрывавший от партии связь с врагом народа Парадизовым, исключена из партии только что окончившая ВКИЖ Петрова В., за связь с врагом народа Зеленским.

В свете того, что за последние годы в значительной мере сокращена сеть подготовки газетных кадров (закрываются редакторские отделения при курсах марксизма-ленинизма, при высшей школе профдвижения, ликвидирован ряд газетных школ), в то время, как ряд редакций газет оказался засоренным враждебными и сомнительными элементами, и печать остро нуждается в проверенных и квалифицированных газетных работниках, нам представляется целесообразным:

1. Восстановить ВКИЖ, как учреждение, готовящее руководящих работников областной и центральной печати, для чего, сохранив возможность приема и обучения в институте членов ВЛКСМ, создать при ВКИЖ партийно-редакторское отделение, на которое принимать лишь членов ВКП(б), проверенных на работе, имеющих опыт газетной или партийно-политической работы и образование в объеме средней школы. Создать для студентов этого отделения необходимые материальные условия и возможность обучения их, кроме института, в редакциях центральных газет.

2. Увеличить срок обучения для всего института до четырех лет... Наши учебные планы слишком узки... и так напряжены, что вызывают справедливое и с каждым годом все более острое недовольство студентов...

3. В течение последних лет острейшее недовольство вызывала постановка преподавания газетного дела в институте. Нодель это дело вел явно вредительски. Частая смена планов, прожекторство и экспериментаторство, игнорирование работы с преподавателями характеризовали работу Ноделя как руководителя кафедры газетного дела. Научно-исследовательской работы кафедра не вела. Квалифицированные работники печати к работе в институте не привлекались. В настоящее время кафедры не существует и преподавание газетных дисциплин прекращено. Просим Вас срочно решить вопрос относительно работы кафедры и прежде всего назначить авторитетного и квалифицированного руководителя кафедры.

4. С прошлого года при институте существует аспирантура... Но организация этого дела до сих пор была просто вредительской. Учебные планы аспирантуры никем не утверждались, никто работой аспирантов не руководил, аспиранты загружались самыми разнообразными поручениями и работами, а научно-исследовательской рабо-

с этими материалами¹, чтобы получить представление о том, как проходили сессии на заочном отделении.

Из документов следует, что учебная конференция редакторов политотдельских газет проходила с 20 февраля по 2 марта. На нее съехались 150 человек. Учебная программа и шесть докладов редакторов о своей работе (из 63 прозвучавших) изданы в специальном сборнике. Учебный план на 100 часов был составлен из расчета 70 часов лекций, 10 часов классных занятий и 20 часов самостоятельной работы. Реально лекций было даже больше. Они были проведены по 13 темам. Выступали: ректор института Нодель, заместитель начальника политуправления НКЗ Петрунин, Данилин и Горелин из журнала «Рабоче-крестьянский корреспондент», редактор журнала «Крокодил» Мануильский, Кантор из «Правды». Для классных занятий слушатели были разбиты на пять групп по 30 человек по территориальному принципу. Кроме того, были организованы консультации (приглашено 10 консультантов по шести направлениям). С большой речью перед слушателями выступила Н. К. Крупская; выступали также М. Кольцов и С. Третьяков.

В первый вечер сессии была организована встреча слушателей с советскими писателями (Ставский и др.). Был также проведен вечер встречи с работниками центральной и фабрично-заводской печати («Правда», «Крестьянская газета», «Совхозная газета»). Слушатели познакомились с работой журнала «Районная и политотдельская печать», бюро клише Союзфото, ТАСС, политуправления НКЗ. В рамках экскурсионного и культурного обслуживания заочников сводили на выставки в Музей революции, в Третьяковскую галерею, на один из крупных заводов (на выбор по списку). Все приехавшие посмотрели спектакль «Егор Булычев и другие» в театре им. Вахтангова, а также еще по два спектакля московских театров (на выбор). Была организована учебная выставка политотдельских газет с конкретными положительными и отрицательными примерами, с рецензиями на выступления в печати. Всех очень заинтересовали материалы выездной редакции «Крокодила» на одну из МТС. Отзывы на проведенную сессию (гостей, например Кольцова, и самих слушателей) под рубрикой «Заочники о конференции» очень благоприятны и конструктивны, даже если в них содержится критика проведенных мероприятий или предложения на будущее.

Ноделю удалось поднять зарплату ведущим преподавателям ВКИЖа (проректорам и руководителям кафедр). Сделать это было не просто, поскольку в середине 30-х годов существенным образом изменился порядок оплаты преподавательского труда: вместо почасовой установилась штатно-окладная система, размер оплаты дифференциро-

¹ ГАРФ, ф. 7668, оп. 1, д. 538, л. 42—54.

вался не только в соответствии с ученой степенью, но и в зависимости от вида учебной работы. Кроме этого, размер оплаты зависел от того, является ли преподаватель штатным работником или совместителем. «Остепененных» преподавателей во ВКИЖе было мало, а вот совместителей, наоборот, много. Но без них специализированный вуз существовать не смог бы. Поэтому Ноделем обращается к руководителю Комитета по заведованию учеными и учебными учреждениями с просьбой в виде исключения ввести доплаты особо ценным работникам вуза. Так, Д. А. Розанов, бывший ректор института, приглашенный в 1934 году Ноделем в качестве заведующего кафедрой истории ВКП(б), по госнормированию мог претендовать только на 500 рублей. А на прежней работе (в Партиздате) его оклад был равен 850 рублям. Чтобы «закрепить» за ВКИЖем нужного работника, Ноделем «пробивает» Розанову персональную доплату в размере 500 рублей.

К сожалению, не все инициативы В. А. Ноделя были воплощены в жизнь. Не удалось ему увеличить срок обучения на основном отделении, существенно улучшить материально-техническую базу и финансирование института. Хотя попытки решить эти проблемы Ноделем предпринимал не раз. Так, в декабре 1936 года он писал секретарю ЦК ВКП(б) Андрееву: «Когда в свое время ЦК ВКП(б) принял решение о передаче ВКИЖа из ведения Наркомпроса в ведение ЦИК СССР, имелось в виду обеспечить институту более благоприятные условия для его развития... Между тем, ВКИЖ сейчас находится в условиях худших, чем учебные заведения, состоящие в системе Наркомпроса (более низкие оклады для руководящего персонала, ничтожные ассигнования для культурно-бытовых нужд студентов). Примеры: начиная с 1937 года в газетных школах, куда принимаются молодые люди, кончившие семилетку, без опыта газетной работы, стипендия будет равняться 250 руб. Во ВКИЖе столько же, но туда принимаются люди с законченным средним образованием, обязательным опытом газетной и общественной работы. Необходимо поднять стипендию до уровня, установленного для областных и краевых курсов марксизма-ленинизма (450 руб.). Стипендию аспирантам необходимо установить в размере 500—600 руб. Положение с зарплатой сотрудников явно ненормально: руководитель курса получает всего на 30 руб. больше, чем студент 3 курса. Библиотекари с высшим образованием, с большим стажем работы получают 170 рублей, т. е. намного меньше, чем выплачивается стипендия в газетных школах»¹. Подобные письма Ноделем слал регулярно и по нескольким адресам, но добиться решения материальных и финансовых проблем так и не смог.

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 3, д. 12, л. 45.

Это время ректорства О. И. Виноградовой, преподавателя новой формации, выпускницы Института красной профессуры (1934 год, специальность — преподаватель диалектического материализма).

Родилась Ольга Ивановна во Владимире в 1899 году. В 1919 году вступила в РКП(б). На работу во ВКИЖ поступила сразу после окончания ИКП. Быстро передвигалась по служебной лестнице: стала проректором по учебной работе, позже — заведующей курсами работников комсомольской печати. Ректором назначена 1 ноября 1937 года¹. Институту оставалось жить несколько месяцев — до конца учебного года.

Все последние месяцы в институте не было проректора по учебной работе. Кроме того, по состоянию на 4 марта 1938 года во ВКИЖе не было и заведующего кафедрой «Практика газетного дела» (единственная кафедра, на которой велись журналистские дисциплины). Это следует из списка членов ученого совета института, поданного в Комитет по заведованию учеными и учебными учреждениями на утверждение. Кстати, в списке опять все фамилии новые (по сравнению с последними месяцами 1931 года).

Сохранилось письмо, написанное для передачи в отдел печати и издательств ЦК ВКП(б) тов. Мехлису. Датировано оно 16—17 октября 1937 года, подписано О. И. Виноградовой и секретарем парткома ВКИЖ Кононыхиним. Считаем возможным воспроизвести его (с небольшими сокращениями; орфография, пунктуация, подчеркивания и сокращения сохранены):

«Вредительская линия, проводившаяся бывшим ректором ВКИЖ Ноделем на ликвидацию института, как партийного, коммунистического учебного заведения, готовящего руководящие кадры для районной и областной печати, имела своим последствием: а) резкое снижение количества членов партии в институте (в 1935 г. принято: членов ВКП(б) — 94, ВЛКСМ — 40; в 1936 г.: членов ВКП(б) — 40, ВЛКСМ — 74; в 1937 г.: членов ВКП(б) — 19, ВЛКСМ — 120) б) Значительное засорение института людьми, на работе непроверенными, опыта ни газетной, ни другой работы не имеющими, некоторые из которых были в связи с врагами народа. Только за последний месяц, когда институт очищается от последствий вредительской работы, нами отчислено из института 11 человек, которые на работу в большевистской печати допущены быть не могут; из выпуска 1937 г. двое (Бойцов, Климов) оказались врагами народа и арестованы органами

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 2, д. 99, л. 20а.

ИСТОРИЯ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТНОЙ ПАРТИЙНО-ГАЗЕТНОЙ ШКОЛЫ

Челябинская областная партийно-газетная школа (ЧОПГШ) начала работу в марте 1936 года формально по решению X (январского 1935 года) пленума обкома, посвященного вопросу повышения квалификации и идейно-теоретического уровня областных кадров, занятых в партпросвещении, агитации и печати. На самом деле таким образом челябинское начальство отреагировало на веяния из Москвы, в том числе на передовую статью «Правды» «Районной газетой надо руководить», опубликованную 31 октября 1935 года.

Статья была острая, в ней давался нелицеприятный анализ «районки»: «...большинство районных газет в нынешнем их виде не удовлетворяет требованиям, которые предъявляют к ним сейчас и партия, и миллионы читателей... вместо свежей и полнокровной, все стороны охватывающей информации районные газеты преподносят читателю черствую корку неоперативных статей и заметок, вместо новых мыслей — повторение задов, вместо яркого рассказа и показа — казенный окрик». В число «скучных, бледных, бескровных и беззубых» изданий, у которых «весьма узкий кругозор, низкий уровень и общей, и политической культуры, слабая журналистская квалификация», попали, наряду с курскими и ивановскими, и челябинские газеты.

Особо досталось газете Петуховского района Челябинской области. Она названа «подхалимствующей до неприличия, и совершенно безнаказанно». И вот в каком контексте: оказывается, обычно «людей, делающих газету, не знают ни обком, ни даже райком партии. Безмолвствуют и бездействуют культпропы крайкомов и обкомов, которые никогда не видят районной редакции... Безмолвием своим поощряет обком и непартийный стиль некоторых своих районных газет, грубое подхалимство по адресу районных и областных руководителей». Похоже, тут стрелы пущены не столько по самим газетам, сколько по местным партийным комитетам. Именно к ним обращены следующие слова: «С беспризорностью районных газет давно пора кончать... Давно пора по-настоящему взяться за подготовку новых кадров районной печати — не только редакторов, но и секретарей редакций, литературных сотрудников и корректоров... Давно пора понять, что партийная журналистика — это профессия, и этой профессии надо учить людей, и притом людей талантливых, чувствующих склонность к литературной работе».

ты не вели. Материальное положение аспирантуры таково, что стипендия (250 р.) аспиранта меньше стипендии студента III курса ВКИЖ (280 р.)... В настоящее время на II курсе аспирантуры осталось 6 слушателей, а на I курс принято только 3 человека.

5. В итоге хозяйственной «деятельности» Ноделя и при активном содействии этому бывш. председателя Ученого Комитета Милютин, материальное положение института чрезвычайно тяжелое. Ставки руководителей института ниже ставок руководящих работников средней школы (ректор — 450 руб., проректор по уч. части — 400 р., зав. заочным отделен. ВКИЖ — 300 р. и т. п.); ставки руководителей ведущих кафедр (газетного дела, литературы и языка, истории ВКП(б) — 150 руб.; ставки заведующих кабинетами (печати, литературы и историческим) — 120 руб.; квалифицированные библиотекари с 20-летним стажем, с высшим образованием оплачиваются ниже библиотечарей обычных районных библиотек — максимальная ставка 200 руб. ...

Материально-бытовое обслуживание студентов осталось неизменным с 1930 года и затрудняет возможность привлечения во ВКИЖ работников с значительным опытом газетной и партийно-политической работы. Стипендия (250 руб.) газетных школ, куда принимается молодежь, окончившая семилетку, установлена и для студентов ВКИЖ...

Положение с общежитиями таково, что в будущем 1938 году мы не сможем провести приема в институт.

Мы просим предложить Ученому Комитету при ЦИК СССР принять меры, коренным образом изменяющие материальное положение института, а именно: пересмотреть ставки и оклады работников института, руководителей кафедр, зав. кабинетами и т. д., приравняв их, впредь до общего пересмотра ставок к существующим ставкам ИКП или высшей школы пропагандистов. Установить средний размер стипендии для студента — 400 руб., дав институту право дифференцировать размер ее в зависимости от курса и отделения. Приравнять аспирантуру в материальном отношении к ИКП (стипендия аспирантов, оплата проф.-преподавательского персонала и т. п.). Предрешишь в 1938 году строительство общежития на 500 человек, капитальный ремонт зданий института и общежитий, увеличение ассигнований на культурно-бытовое обслуживание студентов и т. п. Просим Вас разрешить и предложить Ученому Комитету обеспечить необходимыми средствами организацию с ноября — декабря подготовительных курсов для членов ВКП(б), имеющих опыт газетной или партийно-политической работы. Практика приема этого года показала, что без таких обще-образовательных курсов мы и в будущем году в институт членов партии принять не сумеем.

Враг народа Нодель особенно щедро приложил свою вредительскую руку в постановке издательского дела в институте. Партийный комитет ВКИЖ сейчас закончил обследование издательства. В результате обследования выяснилось, что большинство книг, изданных институтом, являются политически-вредными и должны быть изъяты. Многие из этих книжечек редактировал лично Нодель. Он же подбирает авторов для издательства, раздавал им в качестве авансов тысячи денег, а брошюры этих авторов оказались вредными. Достаточно указать на книгу "Учебное пособие по курсу технического оформления газеты"¹ раскритикованную "Правдой", книга эта политический брак и света не увидела. Стоит это издательству около 45 тысяч рублей.

Мы считаем, что ВКИЖ должен заниматься изданием книг, обобщающих опыт работы лучших газет нашей страны, освещающих историю большевистской печати, и т. д., но по издательству должен быть разработан подробный план, утвержденный Отделом печати ЦК ВКП(б), а на этот участок работы выделен честный квалифицированный товарищ.

6. В институте нет своих проф.-преподавательских кадров, подавляющее большинство преподавателей "совместители". Из 8 руководителей кафедр только двое (литературы и истории ВКП(б)) имеют в качестве основной работу в ВКИЖ. Нет постоянных руководителей по кафедрам исторической, политической экономии, диалектического материализма. Институт в настоящее время не имеет проректора по учебной части и заведывающего издательством.

7. Партийная и комсомольская организации института настолько значительны (чл. и кандидатов ВКП(б) — 155; членов ВЛКСМ — 259 ч.), что для руководства ими необходимы освобожденные работники. Несмотря на все наши старания, мы не можем добиться положительного разрешения этого вопроса. Просим помочь нам в этом»².

Безусловно, на судьбу института повлиял тот факт, что в апреле 1938 года Ученый комитет по заведованию учеными и учебными учреждениями при ЦИК СССР был ликвидирован (в соответствии с постановлением Президиума Верховного Совета СССР от 16 апреля 1938 года). Последние два месяца ВКИЖ находился в непосредственном ведении ЦК ВКП(б). Институт был довольно крупным учреждением. При нем имелись детский сад, амбулатория, радиоузел и другие подразделения.

Изучение приказов за последний календарный год существования ВКИЖа позволяет предположить, что ликвидация института была не-

¹ В черновике письма указаны фамилии авторов — Вяземский и Урлауб.

² ГАРФ, ф. 5214, оп. 1, д. 65, л. 5—10, 15—16.

ожиданной для ее руководящих и рядовых работников, студентов. Так, 11 мая был издан приказ о порядке вселения студентов в общежитие с 1 сентября 1938 года¹. Приказами по институту студенты были переведены на следующий курс. Преподаватели отправлены в отпуск. Кажется, ничто не предвещало никаких катаклизмов. Но уже 9 июня была ликвидирована аспирантура, в связи с этим отчислено пять аспирантов².

16 июня вопрос о судьбе института рассматривался на заседании Политбюро ЦК. Докладывал сотрудник отдела печати ЦК ВКП(б) Никитин. В результате обсуждения было принято следующее решение, которое будет обнародовано как постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР:

1. Принять предложение отдела печати ЦК ВКП(б) (тов. Никитина) о ликвидации ВКИЖ им. «Правды».

2. Передать здания, занимавшиеся до настоящего времени Всесоюзным коммунистическим институтом журналистики (ул. Кирова, 13), с полезной площадью 7372 м² (общежитие — 2886, столовая — 745, спортзал — 245, типография — 538, учебный корпус — 2978 м²), в том числе жилой площадью 4984 м², в ведение ВЦСПС для размещения в нем оставшихся во Дворце труда центральных комитетов профсоюзов.

3. Обязать управление делами ЦК ВКП(б) (тов. Крупина) в трехдневный срок освободить указанное в § 2 помещение Коммунистического института журналистики, а ВЦСПС (тов. Москатова) в пятидневный срок переселить ЦК профсоюзов из старого здания ВЦСПС в помещение ВКИЖа.

4. Передать находящуюся в доме № 13 по ул. Кирова типографию ВКИЖа в ведение ВЦСПС для обслуживания переселяемых в это здание ЦК профсоюзов³.

Через 12 дней Политбюро ЦК возвращается к принятому решению и изменяет его последний параграф: «Во изменение постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 16 июня с. г., передать типографию ВКИЖа в распоряжение Отдела печати и издательств ЦК ВКП(б) для использования ее Высшей школой пропагандистов и газетных работников им. Я. М. Свердлова при ЦК ВКП(б)»⁴.

¹ ГАРФ, ф. 5214, оп. 2, д. 77, л. 32.

² Там же, л. 13.

³ РГАСПИ, ф. 17, оп. 3, д. 1000, л. 12.

⁴ Там же, л. 23.

Ввиду того, что задачей газетных школ являлась подготовка работников печати, необходимо было внедрить навыки письменной работы при изучении не только специальных вопросов газетной работы, но и основных социально-экономических дисциплин. Большое значение должно было придаваться самостоятельной работе слушателей, а также контролю преподавателей за ней. Учебная часть должна была помогать в организации самостоятельной работы (подбор литературы, консультации и т. д.).

В учебном процессе не менее $\frac{1}{3}$ аудиторных занятий должно было отдаваться лекциям и $\frac{2}{3}$ — классной проработке. После каждого полугодия должны были организовываться зачеты, а в конце курса — выпускной экзамен. Оканчивающий партийно-газетную школу мог быть рекомендован на работу в печать при условии обязательного получения соответствующей всесторонней учебной оценки по результатам выпускного экзамена и учета успеваемости за все время обучения¹.

Данные методические рекомендации распространялись через отдел печати и издательств ЦК ВКП(б), а составлялись, по-видимому, в секторе партийных кадров Ученого комитета по заведованию учеными и учебными учреждениями при ЦИК СССР (председатель В. П. Милютин). Как удалось выяснить, в конце 1936 года рассматривался вопрос о передаче двухгодичных газетных школ в его ведение. Руководителем сектора партшкол Учкома был И. Кувшинов, инспектором по газетным школам — А. Воротынский.

Таких школ на рубеже 1936—1937 годов было 19. Приведем данные о их местонахождении и контингентах (на 1 января 1937 года).

Белорусская республиканская (г. Могилев) — 130 человек;
Узбекская республиканская (г. Ташкент) — 120;
Украинская республиканская (г. Харьков) — 355;
Западно-Сибирская краевая (г. Новосибирск) — 125;
Воронежская областная (г. Мичуринск) — 160;
Горьковская областная (г. Горький) — 100;
Дальне-Восточная областная (г. Благовещенск) — 75
Донецкая областная (г. Ворошиловград) — 100;
Калининская областная (г. Вышний Волочек) — 100;
Куйбышевская областная (г. Пенза) — 130;
Курская областная (г. Орел) — 190;
Ленинградская областная (г. Псков) — 100;
Московская областная (г. Серпухов) — 160;
Саратовская областная (г. Вольск) — 100;
Свердловская областная (г. Свердловск) — 95;

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 1, д. 650, л. 26—27.

После такого разноса ничего не оставалось, кроме как «самому себя высечь», что и было сделано местным обкомом. Начали изучать положение с уровнем образования работников местных газет и вот что выяснили: в области, где помимо трех областных газет, издавалось порядка 70 районных, городских и окружных, 75 многотиражек совхозов, около трех десятков многотиражек МТС, более полутора десятков газет на заводах и стройках и с десятком многотиражек на транспорте, ситуация с кадрами была «аховая». Первый «срез» показал: начальное (нижнее) образование имели из 82 учтенных редакторов и заместителей редакторов районных газет 43 человека, а из 102 учтенных литработников — 57¹. Позже выяснились более точные данные: из 63 редакторов районов только один был с высшим образованием, 23 — со средним и неоконченным средним и 39 — с начальным. В пяти районах вообще не было утвержденных редакторов, а в 14 они не справлялись со своей работой. В 27 районах не было заместителей редакторов. Среди 39 имеющихся замов $\frac{2}{3}$ — с начальным образованием. Из 106 рядовых литсотрудников высшее образование имел один, еще один получил образование в газетном техникуме².

Решили ситуацию признать неудовлетворительной и подчиниться московской инициативе о перепрофилировании некоторых совпартшкол второй ступени и открытии на их базе двухгодичных партийно-газетных школ. Совпартшкол, то есть учебных заведений партийно-политического образования (наряду с институтами красной профессуры, комвузами, курсами марксизма-ленинизма, курсами пропагандистов и т. д.), готовивших партийно-советских работников, в Челябинской области было не очень много — всего семь. Ниже приводятся данные о них.

Совпартшколы второй ступени в Челябинской области и их отделения (количество слушателей на июль 1935 года)

Магнитогорская — 210	Партийные отделения — 273
Троицкая — 180	Пропагандистские отделения — 200
Миасская — 100	Политпросветские отделения — 414
Макушинская — 120	Советские отделения — 263
Камышловская — 120	Всего — 1150
Шадринская — 210	
Курганская — 210	
Всего — 1150	

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 1, д. 650, л. 41.

² Там же, л. 2—22.

Газетную школу решено было создать на базе Курганской. Правда, уже в момент ее образования были слышны голоса о ее неудачном местонахождении — удаленность от областного начальства и областных газет,— поэтому планировалось со временем перевести школу в Челябинск.

От совпартшколы газетной школе досталось каменное трехэтажное учебное здание по ул. Советской, 67 и несколько зданий под общежития. Организовали новое учебное учреждение 10 марта, не имея ни преподавателей специальных предметов, ни методического обеспечения, ни хорошей библиотеки и других учебно-вспомогательных подразделений. Челябинский обком в такой ситуации обратился в отдел печати и издательств ЦК с просьбой о содействии: просили выслать программы, Положение о школах, преподавателя газетного дела, а также учебные пособия по газетным дисциплинам издания ВКИЖа и библиотечку «Журналиста»¹.

Из Москвы выслали только типовой учебный план и руководящие указания. В них значилось, что двухгодичные газетные школы представляют собой тип среднего газетного учебного заведения и должны готовить квалифицированных, политически грамотных и культурных работников среднего звена районных газет (инструкторы, заведующие отделами, секретари редакций), а также редакторов фабрично-заводских, транспортных и совхозных газет. В газетные школы должны были приниматься члены партии, комсомола (с комсомольским стажем не менее трех лет), беспартийные общественники в возрасте от 18 до 35 лет, имеющие опыт низовой газетной или общественной работы, обладающие образованием не ниже чем в объеме семилетней школы и политическим образованием совпартшколы.

Учебный план для школ составлен таким образом, чтобы за время учебы в ней студенты получили подготовку по общеобразовательным предметам [в первую очередь, по родному языку и социально-экономическим дисциплинам, особенно истории ВКП(б)], а также необходимые знания и навыки газетной работы.

Приводим учебный план 1935/36 учебного года².

Дисциплины	Первый курс, часов	Второй курс, часов	Всего часов
Общеобразовательные дисциплины:			
родной язык	268	115	383
литература	160	140	300
география (физическая, экономическая и политическая.)	220	—	220

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 1, д. 650, л. 38—39.

² Там же, л. 28.

Социально-экономические дисциплины:			
история России и народов СССР	140	—	140
всеобщая история	180	—	180
политическая экономия	100	—	100
история ВКП(б)	40	240	280
ленинизм	—	128	128
экономическая политика	—	120	120
Газетные дисциплины:			
редактирование и массовая работа в большевистской печати	170	150	320
газетная техника	60	—	60
производственная практика	—	300	300
военное дело (военно-техническое дело и военно-политическое воспитание)	50	50	100
Сельскохозяйственные дисциплины	30	30	60
Резерв	10	12	22
Зачеты	60	120	180
		(с выпускными экзаменами)	
Итого	1488	1404	2992

Для выполнения своей задачи газетно-партийным школам было необходимо:

а) обеспечить преподавание социально-экономических предметов, особенно истории ВКП(б), на высоком идейно-политическом уровне;

б) поставить преподавание родного языка и литературы с учетом специфики газетного учебного заведения, давать отчетливые знания грамматики, синтаксиса, навыки работы над газетой, книгой, составления рабочих планов, тезисов, конспектов, не ограничиваясь диктантами, которые проводить регулярно, но и широко практиковать письменные работы и литературные сочинения;

в) правильно сочетать умелое и содержательное изучение газетного дела (основных задач большевистской печати, языка и стиля, литературной формы газетного материала, организации работы редакции, массовой и воспитательной работы, низовой печати, форм и методов работы с рабселькорами), во-первых, с широко развернутой практической работой студентов в процессе газетной работы в школе (литературная правка, показательная работа над корреспонденциями, заметками, написание небольших статей, обзоров низовых газет, составление редакционных примечаний к письмам, изучение рабселькорской работы на месте и т. д.), во-вторых, с тщательно подготовляемой, правильно организованной, умело руководимой и контролируемой производственной концентрированной практикой в районных, городских и фабрично-заводских газетах. Каждая школа должна иметь учебную газету.



Л. С. Баранов

1929-го осваивает специальность пропагандиста в совпартшколе в г. Серпухове Московской области. Затем несколько месяцев работает инструктором комсомольского окружкома в том же Серпухове. Подмосковный период продлился целое пятилетие: примерно половину этого времени Леонид Семенович работал педагогом на сельской опытно-педагогической станции Наркомпроса в селе Семеновское-Отрадное Михневского района Московской области, преподавал обществоведение и политэкономии. Кроме того, работал секретарем волкома ВЛКСМ там же в Семеновском-Отрадном. Вступив в 1931 году в партию, делает следующий шаг по карьерной лестнице, перейдя в июле 1932 года на работу в местный райком ВКП(б): работал инструктором и временно исполнял обязанности заведующего орготделом Михневского райкома ВКП(б).

А московским студентом он все-таки стал: с ноября 1933 года Баранов — студент Всесоюзного коммунистического института журналистики им. «Правды», который в то время возглавлял бывший редактор газеты «Советская торговля» В. А. Нодель. Баранов окончил институт в феврале 1937 года. Отдел печати и издательств ЦК распределил его в Челябинскую область. 22 марта 1937 года Леонид Семенович утверждается директором Челябинской двухгодичной газетной школы.

Жил молодой директор при школе в квартире площадью 11,84 м². Казалось бы, к его приезду оргпериод по преобразованию совпартшколы в газетную школу должен был завершиться, но не тут-то было: не решался самый главный вопрос — финансирования. С местных бюджетов школы снимали, а в союзный включить не успели. Можно себе представить, чем это обернулось для директоров, в том числе для 28-летнего Баранова. 27 июня 1937 года он в отчаянии сообщает в Москву, что областные организации финансировать школу отказываются («газетная школа нам не подведомственна»), текущий счет часто подвергается аресту¹. А между тем еще за неделю до написания Барановым письма вышло постановление Совнаркома № 641 «О финансировании совпартшкол и школ по подготовке газетных и культпросветработников», по которому Челябинской области выделялась 881 тысяча рублей (на Курганскую газетную и Златоустовскую культпросветшколу вместе)². Заметим, что Баранов в мае «запрашивал» в смете 904 801 рубль только на свою школу³.

Положение сложилось критическое. До конца года на нужды школы областными организациями было «разнаряжено» 414 000 рублей, а реально за полугодие было перечислено 361 000, из которых 322 500 уже было

Сталинградская областная (г. Астрахань) — 125;
Челябинская областная (г. Курган) — 120;
Чувашская областная (г. Чебоксары) — 50;
Ярославская областная (г. Кострома) — 130¹.

Проанализировав первый опыт существования газетных школ, Комитет по заведованию учеными и учебными учреждениями при ЦИК СССР совместно с отделом печати и издательств ЦК ВКП(б) разослали на места новые указания. В них были названы типичные недостатки газетных школ: невысокий уровень учебы, в особенности по родному языку и истории ВКП(б), неумелая постановка преподавания вопросов практики газетного дела (заучивание учащимися общих определений и слабое развитие навыков практической литературной работы в газете), прием не только окончивших семилетку, но и с меньшей общеобразовательной подготовкой, отсутствие качественной организации производственной практики.

Вносились изменения в учебный план. Увеличивалось количество часов на русский язык (до 441) и литературу (до 350), чтобы «поднять общую грамотность и культурность». Была исключена экономполитика (с одновременным увеличением часов на политэкономии социализма со 100 до 148), исключались резервные часы и сельскохозяйственные дисциплины («для устранения многопредметности и как ненужные в условиях газетной школы»); зато вводились лекционные курсы «История большевистской печати» (28 часов) и «Конституция СССР» (35). Указывалось, что школы должны иметь твердое расписание. С точки зрения методики преподавания, отмечалось, что основным методом должен быть лекционный; на долю лекций теперь предполагалась не одна треть, а половина всех учебных часов. Однако по таким предметам, как техника газетного дела и практика газетной работы (так были переименованы газетные дисциплины), лекционный курс, наоборот, сводился к минимуму, а классные занятия должны были приобрести исключительно характер практической работы в классе, лаборатории в целях детального, более совершенного в сравнении с существующей постановкой изучения литературного и технического оформления газеты под руководством опытных преподавателей — знатоков газетного дела. Так, по практике газетной работы только 15% часов должно было быть лекционными, остальные планировались практическими, по технике газетного дела 56 из 76 часов — «практические занятия в типолaborатории»².

¹ ГАРФ, ф. 7668, оп. 1, д. 2279, л. 17.

² Там же, д. 2298, л. 54.

³ Там же, д. 2279, л. 3.

¹ ГАРФ, ф. 7668, оп. 1, д. 2298, л. 9, 35, 43.

² Там же, л. 96—98.

Рассмотрим, как обстояло дело с обеспечением образовательного процесса в Челябинской областной партийно-газетной школе. Первый набор был произведен в марте 1936 года. Заявления желающие учиться и отправляемые по разверстке посылали в обком партии. Прошедшие мандатную комиссию выезжали на вступительные экзамены [по родному языку, литературе, географии и истории ВКП(б)]. Не прошедших конкурс было довольно много — 45 человек (13 членов партии, 10 кандидатов и 22 комсомольца). Отсеивались из-за малограмотности (в основном партийцы) и из-за отсутствия опыта газетной и общественной работы. Вместо положенных 60 человек были приняты 72 (в некоторых документах указывалось 75, 77 и даже 80). Из них членов партии и кандидатов — 22 человека, остальные комсомольцы. Непосредственно из аппаратов редакций — 27 человек. Образовательный ценз соблюден не был: окончивших семилетку и школы более высшей ступени оказалось только 26 человек, большинство же имело 3—6 классов образования. Аналогично и с политическим образованием: больше половины имело за плечами только курсы по истории ВКП(б) и текущей политике. Второй набор (49 человек) был сделан в сентябре 1936 года. Среднегодовой контингент учащихся определялся в 120 человек.

Преподавателей в штате школы было обычно шесть-восемь. Например, сразу после открытия в ней работали русовед И. И. Сахаров (беспартийный, окончил до революции учительскую семинарию, имел 22-летний опыт педагогической работы); преподаватель литературы Буторин (беспартийный, с незаконченным высшим образованием и девятилетним стажем педработы); географию вел П. М. Винничек (окончил институт совправа, педстаж четыре года), политэкономии и сельхоздисциплины — И. П. Воронин (член партии, с высшим образованием и четырехлетним стажем работы), историю партии и ленинизм — И. Е. Бирючев (1904 года рождения, член партии с 1926-го, с высшим образованием и восьмилетним стажем педдеятельности; он же был первым заведующим учебной частью).

К 15 июля 1936 года в школе было уже восемь педагогов, из них шесть штатных. К уже названным присоединились историки Ямпольский и Шадрин, оба с девятилетним опытом работы, а также Баутин. Никто из педагогов Курганской школы никогда не преподавал в газетных учреждениях. Руководство неоднократно ставило задачу «пропустить педработников через различные формы повышения квалификации» (например, курсы, научные командировки, посещение самой опытной Серпуховской газетной школы, существовавшей с 1926 года), но в жизнь так и не провело. Зимой 1937 года некоторые из названных (Винничек, Шадрин, Ямпольский, Баутин, а также литератор Галосова) были признаны людьми, «протаскивавшими в препо-

давании чуждые теории». Всех их сместили. Кадровый вопрос встал очень остро: мало того, что требовалось на ходу сменить многих преподавателей, еще нужно было выполнять «план по выкорчевыванию чуждых теорий» (то есть читать сверхплановые лекции, опровергающие те идеи, которые пропагандировали уволенные). Преподавателями школы также побывали Г. С. Иванов (ленинизм, история народов СССР), В. Н. Барышникова (литература), С. З. Прутовых (география), Н. М. Забурунов (военное дело).

Но самое тяжелое положение было с преподаванием газетных дисциплин: больше года, до конца марта 1937-го, нужного специалиста не было вообще; специальные предметы не велись, заменялись общеобразовательными. Только весной 1937 года в Челябинск приезжает специалист — «свежий» выпускник ВКИЖа 28-летний Леонид Семенович Баранов. Его назначают директором Курганской газетной школы (вместо некой Малининой, которая скорее всего «досталась» от совпартшколы); он же начинает вести газетные дисциплины, но... у него не было никакого опыта работы в газете (в институт журналистики был командирован в свое время как партийный работник). Зимой 1937/38 годов в школе появляется еще один преподаватель газетных дисциплин — Петр Николаевич Торохов; одновременно с преподаванием он заведовал в школе кабинетом печати (в прошлом редактор газеты «Сталинский путь» Петуховского района, образование среднее).

Наиболее значительная фигура среди преподавателей школы — уже названный нами Л. С. Баранов. Расскажем о нем поподробнее¹.

Леонид Семенович Баранов родился 24 апреля 1909 года в деревне Медведенки Свечинского уезда Вятской губернии в семье крестьян-середняков. Его родители владели домом, сельскохозяйственными орудиями, лошадью и двумя коровами. Отец умер в 1917 году. Тогда мальчик уже учился в сельской школе. В год смерти матери (1925) Леонид Семенович, только что окончивший школу второй ступени в селе Ново-Троицком Кировского края, поступает работать помощником счетовода в Рождественское сельпо (Черновско-Николаевский район Кировского края), а в следующем году становится председателем волостного комитета Союза сельскохозяйственных и лесных рабочих в селе Круглыжи родного Свечинского района.

В 1927 году был командирован Котельническим уездным комитетом ВЛКСМ в Московскую военно-инженерную школу, но по состоянию здоровья принят не был. Вместо этого с октября 1927 года по июнь

¹ При написании биографии использованы материалы: ГАРФ, ф. 7668, оп. 1, д. 2279, л. 8; ОГАЧО, ф. 288, оп. 2, д. 41, л. 102; ОГАЧО, ф. 288, оп. 66, д. 1160; Челябинская область: Энцикл. В 7 т. Т. 1 / Гл. ред. К. Н. Бочкарев. Челябинск: Каменный пояс, 2003. С. 280—281.

Что касается Воронина, тут все оказалось значительно проще. Он заслуживал увольнения, так как «у него имеется взыскание первичной парторганизации — выговор за троцкистское по существу выступление». В отношении Бирючева просьба Соколова была удовлетворена уже 22 июня¹.

После второго выпуска (июль 1938 года — 26 человек) школе оставалось жить всего полгода. Еще весной 1938 года, в бытность директором Баранова, инструктор обкома Алешинский, зная, что после второго выпуска в школе останется всего 39 студентов (это при среднегодовом утвержденном контингенте в 120 человек!) начал хлопотать о дополнительном наборе. Причем даже о наборе студентов (на его взгляд, школа как учебное заведение не оправдала себя: при почти двухмиллионных затратах она подготовила всего 81 выпускника, которые «в большинстве своем не могут быть использованы на руководящей работе в виду слабой их грамотности и низкого общеобразовательного уровня»), а о наборе на курсы по переподготовке руководящего состава районных и совхозных газет². Он предлагал установить для них продолжительность обучения в один год: три очные сессии и между ними самостоятельная работа. Поскольку контингент планировался определенный (руководители изданий), отсева и, значит, попусту истраченных бюджетных средств быть не должно. А привлечь на курсы планировалось «длинным рублем»: из значительной экономии стипендиального фонда школы можно было ввести для курсантов повышенные стипендии: по 350—400 рублей (а не по 225—250, как для студентов); это фактически совпадало с уровнем зарплат данной категории работников. Таким образом, даже из материальных соображений учеба на курсах была очень привлекательной

с предложениями (ни больше ни меньше!) внести изменения в Устав ВКП(б). И первичная парторганизация района, и райком, и обком резко осудили и отвергли следующие предложения Бирючева: 1) замена слова «пролетариат» на «рабочий класс» как более широкое понятие; 2) переименование политбюро ЦК в политический совет ЦК (аналогично на всех уровнях); 3) избрание генерального секретаря ЦК тайным голосованием на съезде партии (аналогично секретарей на всех уровнях); 4) организация в партии специальных дискуссионных клубов и кабинетов; 5) прием в партию ранее исключенных за принадлежность к антипартийным оппозициям на условиях приема выходцев из других партий. Рассмотрев 4 марта 1939 года дело Бирючева, бюро обкома посчитало, что он заслуживает исключения из рядов партии; но, учитывая, что тот признал свои ошибки, дал им политическую оценку и обещал оправдать доверие партии, обкомовцы ограничились вынесением строгого выговора с занесением в партдокументы. См.: ОГАЧО, ф. 288, оп. 3, д. 45, л. 19—20.

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 2, д. 185, л. 39.

² Там же, д. 582, л. 9—12.

израсходовано. Выходит, рассчитывать приходилось в оставшиеся полгода на 91 500 рублей. Этих денег не хватило бы даже на стипендии, не говоря уж о других тратах¹. Ясно, что директор, так же, как и его коллеги из других школ, просил дополнительных ассигнований. Обком его поддерживал. Сохранился черновик письма в ЦК о том, что июньское распоряжение Наркомфина о значительном снижении норм финансирования школ (в 1936/37 учебном году расходы на одного студента составляли 5300 рублей, из них 3000 рублей на стипендии, а теперь 3455 рублей — по нормам совпартшкол) ставит под угрозу само существование школы². Видимо, ходатайства возымели действие: 4 ноября Совнарком — во изменение своего прежнего постановления — утвердил другие суммы на содержание совпартшкол и организованных на их базе политпросвет- и газетных школ. Челябинской области выделялось уже 1 217 200 рублей.

Несмотря на трудности, жизнь подвигалась: 1 августа бюро обкома приняло решение об издании в школе печатной газеты «За газетные кадры» тиражом 250 экземпляров, периодичностью 10 раз в месяц (форматом 29×41 см)³. На нее облплану предлагалось выделить 300 килограммов бумаги. Решение было послано на утверждение в ЦК ВКП(б), но ответа не последовало. Обходились в надежде на будущее пока стенгазетой, хотя собственная типография в школе была: машина-американка, тискальный станок и 17 наборов шрифтов. В августе 1937 года школа произвела третий набор из 50 человек.

Но с начала 1938 года на школу обрушилась череда проверок. Нашли множество недостатков. Одна из комиссий даже предлагала привлечь Баранова к ответственности. Начались трения и с окружением. Так, на районной партконференции, где Леонид Семенович был выдвинут в ревизионную комиссию, преподаватели школы (Бирючев и Иванов) его кандидатуру отвели, называя его при этом подхалимом обкома. А дело было вот в чем: старые работники и партийцы выступили против освобождения с поста секретаря Курганского райкома Холдоянниди (вскоре не только снятого, но и арестованного). Баранов же поддержал представителей обкома, настаивавших на антипартийной сущности секретаря. Вникавший в конфликт обкомовец Алешинский (инструктор отдела печати и издательств) 5 июня писал своему начальству, что Баранов «с работой в школе вполне справляется», а в будущем «вполне может работать на руководящей работе в газете «Челябинский рабочий»»⁴. Через пять дней — после составления очередной комиссией разгромного отзыва о школе — Баранов сдал дела новому директору, а сам приступил к работе в «Челябке» в должности заместителя ответственного редактора.

Через несколько месяцев, 9 октября 1938 года, Леонид Семенович возглавил областную газету, а в 1941-м ушел из нее на повышение: стал секретарем обкома партии по кадрам, чуть позже — вторым секретарем

¹ ГАРФ, ф. 7668, оп. 1, д. 2279, л. 18.

² ОГАЧО, ф. 288, оп. 1, д. 650, л. 68—68 об.

³ Там же, оп. 2, д. 59, л. 47.

⁴ Там же, д. 582, л. 23.

(а значит, с трудами и днями легендарного Танкограда был знаком не понаслышке). Прием эвакуированных из Ленинграда и Харькова, налаживание работы и быта фронтовых бригад, освоение производства новых видов танковой техники — все это Леонид Семенович знал очень хорошо: одновременно с работой в обкоме он был парторгом ЦК ВКП(б) на Кировском заводе (ЧТЗ). О трудовом подвиге уральцев поведал стране в небольшой книге «Мобилизация внутренних резервов предприятий», изданной в Москве в 1943 году.

А в следующем году челябинский период в жизни бывшего директора ЧОПГШ и редактора «ЧР» закончился: его перевели в ЦК ВКП(б) на должность заместителя заведующего отделом внешней политики. Потом он работает в «Правде» (редактор отдела стран народной демократии). Следующая должность — заместитель заведующего сектором отдела партийных, профсоюзных и комсомольских органов ЦК ВКП(б). Умер Леонид Семенович 11 ноября 1953 года в возрасте 44 лет. Всю жизнь проработавший на идеологическом фронте, в последний год жизни он стал кандидатом философских наук, был принят старшим научным сотрудником в Институт философии Академии наук СССР. Награжден двумя орденами Трудового Красного Знамени, орденом Красной Звезды, орденом Отечественной войны I степени; имел и другие награды.

При Л. С. Баранове Челябинская областная партийно-газетная школа успела сделать всего один выпуск: 1 апреля 1938 года ее окончило 28 человек. Напомним, что первый набор включал чуть ли не 80 студентов. Так велик был отсев из школы (кто-то был отчислен из-за неуспеваемости, кто-то по болезни, были и такие, которые отчислялись по политическим мотивам). До второго выпуска (июль 1938 года) Баранов не дотянул совсем немного. Их выпускал уже другой (третий по счету) директор — Александр Игнатьевич Соколов. Он был назначен руководителем Курганской школы 11 июня 1938 года¹.

Его биография поскромнее. Родился в 1897 году в деревне Соколово Свердловской области. Начал трудовой путь в 1914 году слесарем на Пермской железной дороге Северо-Восточной ветки; проработал там до 1916 года. Следующие два года (до 1918) также трудился слесарем, только на Алапаевском заводе (Свердловская область). Переболел туберкулезом легких, во время болезни жил в родной деревне (1918—1919). После выздоровления начинает карьеру служащего: первая должность — статистик Ирбитского окрисполкома. С 1919 по 1921 год — красноармеец 2-й бригады Красноуральской дивизии. Там же, в армии (1920), вступает в ряды РКП(б). По окончании Гражданской войны возвращается в родное село, где становится председателем сельсовета (1921—1924).

В 1924—1925 годах — слушатель курсов районных работников в Свердловске. Следующая должность — ответственный секретарь

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 2, д. 444, л. 70.

РК ВКП(б) на Ирбитском заводе. В 1926—1927 годах — заведующий инструкторско-статистическим отделом окружкома ВКП(б) в Ирбите. В 1927—1930 годах учится в Свердловском комвузе, в 1930—1932-м — аспирант в том же вузе. В 1932—1934 годах заведующий учебной частью в Институте массового заочного образования партактива (ИМЗО) в Свердловске¹. Этот институт — одна из форм политического образования, которой было охвачено огромное число партфункционеров (перестал существовать в 1938 году). В 1934-м (год образования Челябинской области) директором ИМЗО в Челябинске становится никто иной, как А. И. Соколов. В 1935 году он назначается инструктором отдела пропаганды, агитации и печати Челябинского обкома партии. Согласно справке о распределении обязанностей между инструкторами названного отдела² в обязанности Соколова входили: организация курсовых мероприятий; распределение средств на партийное просвещение; курирование кадров пропагандистов и массовой сети партпросвещения; организация и посылка лекторов и докладчиков в районы (в том числе в постоянно действовавшие школы пропагандистов в Кургане и Магнитогорске).

Логично, что после отстранения Л. С. Баранова от директорства в Челябинской областной партийно-газетной школе (10 июня 1938 года) его сменил именно А. И. Соколов.

Вступив в должность, Соколов начал с того, что послал 16 июня 1938 года в обком партии докладную записку с просьбой снять с занимаемых должностей Бирючева и Воронина. Соколов писал, что лично посетил занятия Бирючева по истории ВКП(б). По мнению нового директора, на нем мало разбирались конкретные вопросы, в частности роль тов. Сталина и оппортунизм Троцкого и его приспешников. «Я считаю, что курс истории партии не только срывался, но и выхолащивался. Кроме того, Бирючев вольно или невольно... стал на троцкистско-бухаринский путь недооценки... роли тов. Сталина», — писал Соколов³. 17 июня (во время разбора занятий) Бирючев все замечания якобы признал. Но, на взгляд директора школы, выводов не сделал, поэтому заслуживает отстранения от работы⁴.

¹ В советское время вообще огромное внимание уделялось заочной форме обучения, в том числе и журналистов. Например, при «Крестьянской газете» существовал учебный комбинат, на базе которого только в 1936 году заочно учились 796 человек.

² ОГАЧО, ф. 288, оп. 1, д. 622, л. 17—19.

³ Там же, оп. 2, д. 185, л. 40—41.

⁴ И. Е. Бирючев был независим и неуживчив, из-за чего неоднократно попадал в различные истории. В феврале 1937 года, повздорив с секретарем Курганского райкома ВКП(б) Реутовым, написал на него жалобу в обком. Обком, правда, занял позицию в пользу Бирючева. В декабре 1937 года Курганский райком ВКП(б) объявил Бирючеву выговор за политическую беспечность. История с посещением занятий Бирючева Соколовым закончилась для первого строгим выговором — за искажение в преподавании истории ВКП(б) и политическую близорукость. А в 1939 году, будучи директором Каменского педучилища, Бирючев выступил на районной партконференции

из своего состава). Несмотря на ряд сигналов, руководство школы не смогло разоблачить врагов перед массами, Баранов и Бирючев не придали политического значения их вылазкам, проявили беспечность, притупление классово-бдительности, не дали политической оценки...

Обнаружились просчеты и в формировании контингента учащихся: из 38 человек 14 в прошлом «сыновья кулаков, торговцев, служившие в белой армии, а также исключавшиеся ранее по разным причинам из партии», на что не обратил внимания при отборе инструктор обкома партии тов. Стоммер. Он не проявил бдительности и потом — по получении сигналов; необходимого руководства со стороны сектора печати обкома не было¹.

Не сумел избежать обвинений со стороны других курсантов и сам автор письма. Оказывается, он исключался ранее из партии, «шельмует всех», называет «шпионами», «штрейкбрехерами», изолирован от коллектива, проявил «двойственность» (прямо о недостатках школы преподавателям не говорил, подхалимничал, льстил им, а после приезда членов образованной обкомом и райкомом комиссии по расследованию фактов, содержащихся в письме, совсем «обнагел»).

И такие конфликты и политические выходки были на курсах неоднократно. Так, в 1936 году, через несколько недель после открытия школы, обкомовским работникам пришлось разбирать «дело об антисоветских вылазках в газетно-партийной школе»². По его итогам трое курсантов были разоблачены и осуждены³.

Сохранилось несколько отчетов школы в пору директорства Малининой. По ним можно проследить изменения в учреждении, причем, и в худшую, и в лучшую стороны. Так, в первом отчете (за период с 19 марта по 15 июля 1936 года) представляет интерес сообщение о том, как комплектуется библиотека: «за последние 5 месяцев средств на приобретение литературы израсходовали в несколько раз больше, чем израсходовано было ранее в течение 4 лет». До реорганизации стоимость библиотеки была 12429 рублей, а сейчас — 40 тысяч, и намечается потратить еще 10 тысяч рублей⁴.

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 2, д. 184, л. 81—85.

² Там же, оп. 1, д. 650, л. 52—55.

³ Досталось опять и Бирючеву: партком школы осудил его поступок, выразившийся в том, что он как заведующий учебной частью, готовя приказ об увольнении одного из курсантов «за контрреволюционный пошлый анекдот», повторил в нем «существо контрреволюционной клеветы о ленинизме». Партсобрание «указало Бирючеву на недопустимость таких поступков и сурово предупредило» его. См.: ОГАЧО, ф. 288, оп. 1, д. 650, л. 55.

⁴ ОГАЧО, ф. 288, оп. 1, д. 650, л. 58 об.

(за двойной оклад и при почти полном государственном обеспечении!). К тому же образовательный ценз для поступающих на курсы был по сравнению со школой снижен: решено было принимать курсантов с общим образованием в объеме начальной школы.

Такой набор был разрешен обкомом и осуществлен в апреле 1938 года (30 человек). Планировалось сделать выпуск в апреле 1939 года, но выпустили раньше на три месяца — в январе, вместе с «остатками» третьего набора школы (37 человек из набранных в сентябре 1937 года пятидесяти). Таким образом, последний, третий, выпуск оказался самым многочисленным — 67 человек. Еще раз подчеркнем: отсев из школы был громадным (почти 50%). Возможно, именно он и был причиной ожесточенной критики в адрес партийно-газетных школ, в том числе Челябинской.

Имелась и другая причина — неэффективность работы постоянно действующих курсов повышения квалификации, которые базировались в Курганской школе. Партийные функционеры видели в школе прежде всего не учебно-образовательный комплекс, а базу для проведения многочисленных, обязательных в то время курсов: партийных пропагандистов, комсомольских пропагандистов, курсов по переподготовке работников совхозных, районных, национальных газет и т. д. Так, уже на третьем месяце существования школы (с 5 июня 1936 года) она приняла на двухмесячные курсы группу работников районных и политотдельских газет в составе 56 человек; тем же летом при ней начали работать постоянно действующие курсы пропагандистов¹. Но как место проведения краткосрочных курсов школа не годилась по одной простой причине: она находилась в 200 километрах от областного центра, «в пыльном городе Кургане», бедном по части журналистики и лишенном хоть какой-нибудь культурной жизни (был, правда, в Кургане театр, да и тот в 1937 году чуть не сгорел).

Недовольство по поводу слабой работы курсов высказывалось многократно. Так, инструктор отдела пропаганды и агитации обкома Масленников, проинспектировав курсы пропагандистов при Курганской школе, констатировал:

1. Благоприятных условий работы не создано: 12 человек в одной комнате сидят с одной (керосиновой) лампой. Иногда и вовсе при свечах.

2. Слушатели не обеспечены материально: на 40 дней учебы курсантам было выдано для записей всего по четыре тетради (по одному листу на день).

3. Учебников и пособий крайне мало. Их выдача как следует не организована.

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 1, д. 650, л. 70—76, 98 и др.

4. Лекции сухи, проводятся без использования наглядных пособий; ряд вопросов при такой организации учебного процесса остается непроясненным.

5. Не были оформлены временные партийная, профсоюзная и другие организации, за полтора месяца не проведено ни одного собрания.

6. Культурно-массовая жизнь (походы в театр, кино) не организована.

Далее Масленников сообщает, что, столкнувшись с таким отношением к курсантам, он сам смог кое-что исправить. А директор школы (Баранов) о курсах абсолютно не заботится; никакого внимания на них не обращает и Курганский райком партии. Масленников считает сложившийся стиль организации курсов нетерпимым. Но обстановка такова, что изменить положение коренным образом в ближайшем будущем нельзя. «Считаю невозможным следующий созыв допускать в Кургане,— заключает он.— Сельских пропагандистов нужно учить культуре во всех областях... а мы их учим бескультурно. Для сельских пропагандистов нужно создавать лучшие условия в лучшем промышленном центре, а они у нас загнаны подальше от обкома».

Уже в 1937 году обком окончательно убедился в невозможности должным образом организовать курсовую подготовку на базе Курганской школы. Так, заведующий отделом партпропаганды, агитации и печати тов. Перчик, анализируя различные мероприятия по переподготовке кадров в 1936 году, в качестве недостатков называет отсутствие квалифицированных преподавателей и тот факт, что они проводятся в Кургане, а не в Челябинске. В областном центре в прошедшем году, по отчету отдела печати, были организованы только курсы редакторов районных и фабрично-заводских газет на 21 человека, и то не в самом Челябинске, а на даче в 12 километрах от него. Что касается планов на 1937 год, курсы для редакторов и заместителей редакторов районных газет планируются в Челябинске на базе «Челябинского рабочего», а курсы редакторов фабрично-заводских газет — на базе газеты ЧТЗ «Наш трактор»¹.

Надо сказать, что курсы приносили газетной школе одни неприятности. Так, летом 1937 года один из слушателей двухмесячных курсов переподготовки работников районных газет В. В. Казаков (г. Нязепетровск), недовольный организацией учебного процесса, написал в обком жалобу на педагогов под броским заголовком «В чьих руках Курганская партийно-газетная школа?»². На его взгляд — в руках опасных элементов. В письме содержатся следующие факты: препода-

вание газетных дисциплин организовано как нельзя хуже, фактически непосредственно по практическим темам состоялось всего три урока по оформлению газетного материала (нужно было написать по одной учебной статье и произвести обработку одной газетной заметки и литправку искаженной ТАССовской телеграммы). В целях изучения техники газетного дела была проведена только экскурсия в далеко не лучшую Курганскую типографию. Лекции же не дали опытным курсантам абсолютно ничего нового.

Плохо, жалуется Казаков, ведется преподавание и по остальным предметам. Лекции по истории партии тов. Бирючев, оказывается, дает не по конспекту, как надо, а на «ура», по старой памяти; рассказывая о Гражданской войне, он мало уделяет внимания роли Сталина в ней. В качестве учебников предлагается запрещенная литература. Когда активисты курсов выпустили критический номер стенной газеты «За газетные кадры», он был арестован администрацией. А между тем атмосфера в школе не такая, какая бы была нужна: нет бдительности (в среде курсантов ходят контрреволюционные шовинистские анекдоты), по общепринятому «гулял» фашистский значок. В этом Казаков видел следствие «политической беспечности и нетерпимого примиренчества». Да и могло ли быть иначе: ведь подбор курсантов был абсолютно неудовлетворительным (большинство — люди темные, в прошлом служившие у Колчака, имеющие родственников в Маньчжурии, а также «кулацкие сынки»). Закономерен вывод: «в Кургане враги народа сумели пролезть на идеологический фронт», они «не встретили тут сокрушительного отпора со стороны руководства Курганской газетной школы».

Поводом к написанию письма послужила следующая история: в качестве организации общественно-полезного труда курсантов им предложили поработать на субботнике (носить на стройке кирпичи, в другой раз — съездить в подшефный колхоз); Казаков работать отказался, поскольку приехал учиться, а не «батрачить». Администрация, естественно, выразила недовольство его поступком, а он, в свою очередь, в отместку написал кляузу.

Началась проверка фактов со стороны обкома и райкома. Оказалось, что, действительно, в среде курсантов имеют место «нездоровые проявления» (среди слушателей гуляет анекдот, в котором рифмуются слова «конституция» и «проституция»), был и фашистский значок. На вопрос: «Кто виноват?» нашли виновных в среде преподавателей — не была вовремя разоблачена группа правых, работающих в школе (Шадрин; завуч курсов троцкист Ямпольский, уже разоблаченный в другом учебном заведении и исключенный из партии; выступал перед курсантами и бывший редактор районной Курганской газеты Мочалов, которому пленум Курганского райкома выразил недоверие и вывел

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 2, д. 184, л. 1—4.

² Там же, л. 70—73.

реализуемого имущества не составлялось. В таком порядке 7 апреля 1937 года завхозом продана частному лицу лошадь за 225 рублей. Покупка материалов производилась по спекулятивным ценам и без соответствующих оформлений. Например, Поповым куплено в Челябинске 16 августа 36 электроматериалов на 484 руб. 70 коп. При этом о сдаче материалов на склад никакой отметки нет.

Выполнение учебно-производственного плана. Выполнение плана по контингенту учащихся установить нет возможности, так как в 1936/37 учебном году точного учета не было; не было также точного учета педагогических часов, так что степень выполнения педнагрузки тоже установить невозможно; постановка учета учащихся как в учебной части, так и в бухгалтерии поставлена плохо, ежемесячные отчеты движения контингента не составлялись.

Объемы финансирования. Кредиты на содержание школы и курсов с 1 апреля 1936 года по 15 марта 1938-го таковы:

Источники финансирования	1936 год, рублей	1937 год, рублей	За период с 1 января по 15 марта 1938 года, рублей	Всего, рублей
Облоно	362 600	516 050	119 600	998 250
Обком ВКП(б)	200 495	244 690	40 000	485 185
Обком ВЛКСМ	152 539	172 124	75 000	399 663
Остаток средств совпартшколы	4234	—	—	4234
Итого	719 868	932 864	234 600	1 887 332

Подсобные предприятия. В 1936 году в школе существовала столовая. Ей выдано школой наличными деньгами и покупалось продуктов на общую сумму 49 156 руб. 52 коп. По счету столовой значит: отпущено обедов студентам на счет стипендии на сумму 16 689 руб. 75 коп., а остальную сумму (32 466 руб. 77 коп.) «неизвестно куда столовая израсходовала».

Состояние учета и отчетности финансового хозяйства. Учет и отчетность находятся в хаотическом состоянии:

- а) с самого начала организации школы до настоящего времени никакого учета не ведется;
- б) никаких признаков балансового учета по двойной системе не имеется;
- в) все первичные денежные документы бухгалтерски не обработаны;
- г) они составлены в большинстве на клочках бумаги, находятся в разных папках, без какой бы то ни было хронологической записи и нумерации;
- д) отчеты для предоставления финансирующим организациям составлялись не на основе бухгалтерских записей, а выборочным путем

В отчете за первое полугодие 1936/37 учебного года¹ показано движение контингента. Оказывается, со второго курса отчислены уже 22 человека, с первого — пять. Признано, что приемочная комиссия выполнила правила приема — в части образовательного уровня и наличия газетного стажа претендентов — только на 50%: более половины студентов с газетной работой незнакомы, хотя при поступлении все указывали на участие в стенной печати. Есть упоминание о перегрузке преподавателей, которые кроме работы со студентами обязаны еще работать на созданных при школе курсах пропагандистов.

Особый интерес вызывает документ, озаглавленный так — «Краткие сведения о состоянии Челябинской областной партийно-газетной школы (на запрос по телефону от 11.12.[1937])»². Подписан он Барановым, а адресован в ЦК ВКП(б), отдел печати, тов. Никитину (копия адресована в отдел печати Челябинского обкома). В начале справки, как всегда, цифровые данные о составе контингента студентов: их 116, «за последние три месяца в связи с разоблачением чуждых, политически неблагонадежных элементов исключено 9 человек», а в совокупности с отчислениями по другим основаниям — 21. Состояние педагогических кадров таково: три штатных преподавателя (по родному языку, географии и истории), один совместитель (по политэкономии), заведующий учебной частью ведет историю ВКП(б). О себе: «я по совместительству преподаю газетные дисциплины на всех курсах, хотя на газетной работе никогда не работал». Таким образом, всего в школе шесть преподавателей. Нет педагогов по литературе, новой истории и нет специального преподавателя по газетным дисциплинам, руководителя газетной практики... Работавшие в школе преподаватели по новой истории, географии и литературе «уволены... в связи с разоблачением враждебных элементов».

Далее Баранов отмечает, что при школе круглый год работают курсы пропагандистов на 60 человек (две группы), организованные обкомом ВКП(б), и областная школа комсомольских пропагандистов на 76 слушателей (три группы), организованная обкомом ВЛКСМ. Заведование курсами и комсомольской школой по совместительству возложено на меня, пишет Баранов, а преподавание — на преподавателей школы. Имеет место большая перегрузка. Об этом неоднократно ставились в известность отдел печати и отдел пропаганды и агитации, но ситуация не меняется: «... я прошу Вашей помощи и воздействия на отдел печати обкома, чтобы он проявил необходимую заботу о школе и укомплектовал школу преподавательскими кадрами. Иначе при та-

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 2, д. 184, л. 50—56.

² Там же, д. 582, л. 5—8.

ком положении школа дальше существовать не может». Выполнение часов по дисциплинам, по которым нет преподавателей, «под угрозой срыва».

Основная трудность по части преподавания состоит в том, что нет специальных программ для газетных школ по абсолютному большинству предметов: географии, родному языку, политэкономии, истории народов СССР, новой истории, литературе. По газетным дисциплинам программа составлена Свердловским КИЖем; по мнению Баранова, это сделано неудовлетворительно и документ нуждается в пересмотре.

Относительно благополучно обстоит дело с организацией производственной практики: второкурсники мартовского набора были во время ее в районных газетах два раза: месяц в июле 1936 года и месяц в июле 1937-го; второкурсники сентябрьского набора прошли двухмесячную практику в 18 редакциях районных газет Челябинской области. Основной недостаток, проявившийся на работе, — «слабая грамотность и низкое общее развитие».

Большой раздел посвящен материальной базе школы. Начинает его директор с упоминания о том, что до конца ноября 1937 года школа не имела утвержденной сметы, из-за чего были задержки в выплате стипендий и зарплат. Вопрос о том, кто будет финансировать школу, не решен до настоящего времени. «Нужно разрешить его вмешательством отдела печати ЦК и как можно скорее». Стипендия второкурсникам выплачивается в размере 250 рублей, первокурсникам — 225. Традиционное уже сетование на библиотеку: в ней 17066 экземпляров книг, комплектуется она медленно, так как местный Когиз не имеет нужных для школы книг.

Следующая проблемная точка — печатная газета. Учебная типография имеется, а разрешения начать ее использование от оргбюро ЦК ВКП(б), куда ходатайствовало бюро обкома, до сих пор нет. «Прошу ускорить».

В финальной части документа Баранов высказал свои предложения по совершенствованию работы школы. Они таковы:

1. Для обмена опытом и разрешения неотложных проблем отделу печати ЦК созвать директоров школ с представителями отделов печати обкомов.

2. Челябинскую школу перевести из Кургана в Челябинск: находясь за 200 километров от обкома, областных газет, не имея квалифицированных кадров, школа обречена.

3. Необходимо обеспечить школу программами и учебными пособиями по газетным дисциплинам.

4. Необходимо обеспечить школу кадрами («если нельзя командировать из Москвы, то воздействовать на отдел печати обкома»).

5. Ускорить выдачу разрешения на выпуск печатной многотиражки.

6. Разрешить вопрос о дальнейшем финансировании школы и подчинении ее в советском порядке. Кому все-таки подведомственны газетные школы: органам Наркомпроса или Комитету при ЦИК СССР?

Завершая справку этим вопросом, Баранов, конечно, не мог еще знать, что в Москве он уже разрешился. В ответ на многочисленные обращения в ЦК ВКП(б) Ученый комитет по заведованию учеными и учебными учреждениями получил резолюцию от 7 декабря 1937 года, гласившую: «нет никаких формальных данных считать газетные школы подчиненными Комитету»¹. С этого времени организационно-методическое руководство со стороны Учкома прекращается² и школа попадает в полную зависимость от воли местных партийных функционеров. А те, как мы помним, дорожили школой только как местом дислоцирования курсовых форм переподготовки и повышения квалификации; как учебное заведение она была для них не нужна: слишком много хлопот. И как только из Москвы потянуло холодком, школа была с готовностью закрыта. Случилось это, как мы помним, в январе 1939 года, а весь 1938 год школу лихорадило, так как перспективы ее были весьма туманны.

Неприятности начались зимой 1938 года и отчасти были спровоцированы Барановым. 17 февраля он «поймал за руку» и разоблачил вороватого бухгалтера Л. П. Попова: тот обманным путем получил из кассы 288 руб. 35 коп. по ранее оплаченному счету (за что был снят с работы). А уже 15 марта из Челябинска нагрянула комиссия в составе инструктора-контролера обкома партии К. И. Севастьянова, заведующего финхозсектором обкома ВЛКСМ И. Н. Николаева и представителя облфинуправления А. И. Попова. Комиссия в присутствии Баранова и бывшего бухгалтера Попова провела проверку состояния финансового хозяйства школы и курсов³. Обнаружились нелицеприятные факты, восходящие еще ко времени организации школы.

В составленном комиссией документе значилось: три года назад в ведение школы от ликвидируемой совпартшколы перешло «большое количество имущества, инвентаря, транспорта и т. д.». Акты на приемку имущества и принятие финансовых отчетов, по словам Попова, не составлялись. Впоследствии школа распродала имущество (мельницу, сельхозинвентарь, гужевого транспорт, жилые дома, амбары, конюшни), выручка от его реализации расходовалась на разные несметные расходы (проведение праздников, премии и т. п.), при этом актов об оценке

¹ ГАРФ, ф. 7668, оп. 1, д. 2298, л. 106.

² В апреле 1938 года Комитет по заведованию учебными и учеными учреждениями при ЦИК СССР был ликвидирован.

³ ОГАЧО, ф. 288, оп. 2, д. 185, л. 71—78.

Школа работает по проектам программ высшей школы пропагандистов при ЦК ВКП(б) [по новой истории и политэкономии], по истории ВКП(б) и ленинизму — по программам, утвержденным отделом пропаганды ЦК ВКП(б), по литературе и газетному делу — по программам ВКИЖа, утвержденным в 1936 году.

4. Бюджет и его выполнение

Бюджет школы на 1938 год принят в сумме 770 632 рубля. За пять месяцев израсходовано 268 986 руб. 10 коп.; начисления на зарплату составили 2553 руб. 82 коп.

Статья	Годовое назначение, рублей	Выполнено к 1 июня на сумму, рублей
Зарплата (1)	129 272	56 896,20
Хозрасходы (2)	48 300	20 256,12
Командировочные и служебные разъезды (3)	5 000	4 965,48
Учебные расходы и производственная практика (5)	7 000	5 642,76
Приобретение книг для библиотеки (6)	28 000	12 446,40
Стипендии (7)	432 000	140 981,74
Приобретение инвентаря, ремонт оборудования (10)	60 500	21 279,45
Капиталовложения (12)	50 000	—
Прочие расходы (13)	5 000	3 966,13
Начисление на зарплату (1-а)	5 560	2 553,82

Отдельные цифры прокомментированы. Например, некоторое увеличение исполнения сметы намечалось по ст. 3 (командировки) в связи с частыми вызовами работников в областные учреждения и заниженными ассигнованиями по этой статье. Вывод: выполнение бюджета за 1—5-й месяцы следует считать ненормальным, так как по кассовому плану за пять месяцев было утверждено 287 800 рублей, фактически получено 263 500, а израсходовано 268 986 руб. 10 коп. Перерасход (5486 руб. 60 коп.) покрыт за счет взаимообразного получения средств со счета школы комсомольских пропагандистов, так как администрация и бухгалтерия курсов и школы одни и те же.

В архиве сохранилась подробная смета расходов школы на 1938 год¹. Любопытно, что в штатном расписании школы числятся следующие должности: директор, заведующий учебной частью, заведующий библиотекой, библиотекарь, культработник, заведующий типографией, печатник, два наборщика, заведующий кабинетом печати, заведующий производственной практикой, военрук, заведующий хозяйством,

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 2, д. 185, л. 32, 32 об.

с первичных документов; вследствие отсутствия бухгалтерского учета нет возможности установить правильность составленных документов.

Такие же серьезные замечания и в таких же объемах расписаны по статьям «Учет кассовых операций», «Учет имущества, инвентаря и материалов», «Библиотека», «Расчеты с подотчетными лицами», «Расчеты с учащимися», «Расчеты с педагогами» (приведены примеры конкретных нарушений с датами и фамилиями).

В результате расходование средств школы и курсов пропагандистов целиком было передано бухгалтеру Попову, в абсолютном большинстве вопросы, связанные с расходованием средств, решались им же.

Пользуясь бесконтрольностью, Попов безнаказанно в течение двух лет систематически присваивал и транжирил государственные средства. Например:

1) До сего времени числится за Ямпольским задолженность в сумме 3500 рублей, тогда как комиссией установлено, что Ямпольский эту сумму наличными деньгами в кабинете тов. Малининой отдал лично Попову; последний ее в кассу не сдал, то есть присвоил.

2) 7 августа 1937 года из госбанка получено 800 рублей якобы кассиром Араслановой, тогда как Арасланова уволена 5 августа 1937-го. Из документов видно, что расписка на получение чека подделана, следовательно, деньги присвоены.

Далее еще приведены подобные случаи, а после них имеется такой пассаж: несмотря на то, что школа в течение двух лет израсходовала почти 2 млн руб., как со стороны бывшего директора Малининой, так и со стороны сменившего ее Баранова не было абсолютно никакого контроля за расходованием финансовых средств. На сигналы со стороны добросовестных работников внимания не обращалось.

При приеме школы тов. Барановым от бывшего директора Малининой 21 марта 1937 года по поручению облфо ревизор Курганского райфо Вепрев произвел ревизию школы, в акте об этом указал: «Учет и отчетность ведутся хорошо» — и таким образом прикрыл хаотическое состояние учета и злоупотребления Попова.

Тов. Баранов, принимая школу, слепо доверился этому акту, не ознакомившись лично с состоянием финансового хозяйства, подписал акт приемки всей школы, тем самым дал возможность Попову еще в течение целого года запутывать учет и растраниривать государственные средства.

Предложения:

1) на бывшего бухгалтера Попова... дело передать судебным органам для привлечения его к уголовной ответственности;

2) поставить вопрос перед облфо о привлечении к ответственности ревизора Курганского райфо Вепрева;

3) необходимо составить бухгалтерскую отчетность за время с момента организации школы по день снятия с работы Попова и провести полную инвентаризацию;

4) поставить вопрос перед бюро обкома о привлечении к ответственности распорядителей кредитов Малининой и Баранова как непосредственно ответственных за руководство финансовым состоянием школы.

Опечатав финансовые документы, комиссия уехала, а 10 июня прибыла другая — на этот раз из облисполкома (Ковалев, Наильский, Грункина). Она принялась обследовать школу в комплексе. Благодаря составленному комиссией акту¹ мы сегодня имеем возможность представить, какой была школа в последний год своего существования. Проллистаем этот документ, обратив внимание на наиболее интересные с исторической точки зрения моменты.

1. Общие данные

Трехэтажное учебное здание школы расположено по адресу ул. Советская, 67, принадлежит Курганскому горжилуправлению Курганского городского Совета, передано в пользование школой в 1936 году. Общая площадь здания 476,57 м². Учебное помещение имеет 23 комнаты, из них пригодных для классных занятий — 8, другие маленькие и без света. В этом же здании размещены: кабинет директора, кабинет учебной части, бухгалтерия, комната для хранения оружия военного кабинета, комната общественных организаций (партком, профком, комитет ВЛКСМ), кабинет печати, типография (в подвале здания, площадь 59,66 м²), фотолаборатория, прачечная, архив. Кроме того, во дворе школы имеются:

а) деревянный дом площадью 11,84 м² — квартира директора;

б) каменный дом площадью 25,56 м² (бывшая конюшня) — квартира преподавателя;

в) каменный клуб площадью 146 м² (бывшее здание гаража);

г) жилой (преподавательский) дом в два этажа (ул. К. Мяготина, 147) — 53,68 м² (строился с помощью студентов с 1936 года, принадлежит школе).

Учебное здание не удовлетворяет нормальной работе школы, так как отсутствует читальный зал, не хватает кабинетов, в связи с чем приходится заниматься в две смены. Для продолжения использования здания требуется его капитальный и текущий ремонт (сметой текущего года предусмотрено на капитальный ремонт 50 тысяч рублей, на текущий — 15 тысяч).

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 2, д. 185, л. 14—20.

Студенты школы размещаются в следующих общежитиях (зданиях, переданных школе горсоветом):

а) по ул. Советской, 78 — 444,56 м²; в здании живет 56 человек (может быть размещено 96);

б) по ул. Советской, 92 — 174,18 м²; живет 33 человека (может быть размещено 40);

в) по ул. Горького, 112 — 185 м²; живет 64 человека (курсанты комсомольской группы пропагандистов), больше разместиться не может.

Все общежития вполне пригодны для жилья. В общежитии по ул. Советской, 78 проживают три студента с семьями и занимают три комнаты. Питаются студенты в разных городских столовых (своей столовой нет). Имеется прачечная (штат три человека), которая не финансируется из бюджета, а существует за счет оплаты работ студентами и курсантами (по ценам, установленным общественными организациями). Еще из подсобных предприятий имеется конюшня с пятью лошадьми.

2. Состав студентов

На 11 июня в школе обучается 97 студентов первого и второго курсов (четыре группы), на годичных курсах руководящих работников районных газет — 30 человек, на комсомольских курсах пропагандистов — 77 человек (три группы). Одна группа второго курса выпущена 1 апреля. Часть выпущенных студентов (19 человек) по решению обкома ВКП(б) направлена на руководящую газетную работу, остальные — на должности ответственных секретарей районных газет и литработников. Об успеваемости говорят такие цифры: отличных оценок — 23,2%, хороших — 21,9%, плохих — 4,1% (общая успеваемость по обоим курсам 95,9%).

3. Состав преподавателей

Школа имеет восемь преподавателей, что не обеспечивает ее полностью. С сентября 1937 года по март 1938-го не было преподавателей литературы, новой истории и газетных дисциплин. Из-за отсутствия педагогов имеет место «ненормальная организация учебного процесса». Из восьми преподавателей четверо с высшим образованием, один — с образованием комвуза и трое — со средним. Четверо членов ВКП(б) и четверо беспартийных. Никто из преподавателей не прошел повышения квалификации в связи с работой в газетном учебном заведении.

Работа преподавателей проверялась директором и завучем несистематически. Организация производственных совещаний не планировалась, они проводились от случая к случаю.

орган Центрального комитета партии, сообщал читателям, что комитет рассмотрел вопрос о переподготовке газетных работников и признал нецелесообразной организацию особых газетных курсов и школ. ЦК установил, что переподготовка газетчиков должна происходить в газетных отделениях, создаваемых при областных, краевых и республиканских школах пропагандистов. Были опубликованы данные о контингентах организуемых газетных отделений:

Ленинград — 70 слушателей, Москва — 70, Киев — 75, Тбилиси — 40, Ереван — 30, Баку — 40, Алма-Ата — 60, Ташкент — 50, Свердловск — 40, Ворошиловск — 40, Хабаровск — 30.

Московская, Свердловская, Ярославская и Новосибирская газетные школы реорганизовывались в газетные отделения соответствующих областных школ пропагандистов.

Как видим, Челябинская школа в постановлении не упоминается. Значит, ей предстояло закрытие. В августе поползли слухи о ее ликвидации, а решением бюро обкома от 26 августа 1938 года набор в школу был отменен¹. На следующий день бюро постановило просить ЦК ВКП(б) разрешить довести до конца изучение программы студентами и слушателями курсов руководящих работников с окончанием учебы в январе 1939 года². Именно так все и произошло: в январе Челябинская областная партийно-газетная школа произвела третий выпуск и была закрыта.

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 2, д. 185, л. 202.

² Там же, д. 462.

комендант здания, бухгалтер, счетовод-кассир, секретарь-машинистка, конюх, кучер, два сторожа, пять швейцаров, девять уборщиц, истопник (всего 36 человек без прачек).

5. Имущество школы

Общая инвентаризация была закончена 1 апреля 1938 года (кроме библиотеки, инвентаризовавшейся в июле — августе 1936-го). Все имущество находится под ответственностью завхоза школы и коменданта здания. Все имущество (кроме военного кабинета) обезличено (то есть не закреплено за конкретными лицами и структурами). Всего имущества в школе на 1 июня 1938 года на сумму 121 711 руб. 81 коп. Есть имущество, не вошедшее в общую инвентаризацию, на сумму 2827 руб. 25 коп. Все имущество на сумму 174 144 руб. 86 коп. Вот перечень наиболее важного имущества:

а) типографское (машина-американка «Либерти», корректурный стан, 17 наборов шрифтов);

б) имущество военного кабинета (тир и др.);

в) музыкальные инструменты и другое клубное имущество (пианино, скрипка, мандолина, шесть патефонов, баян, гармоника, одиннадцать гитар, шесть балалаек, не менее двух фотоаппаратов, два электроприемника, тринадцать радиорепродукторов и т. д.);

г) спортивный инвентарь и игры (два бильярда, двадцать пар лыж, семь пар коньков, две волейбольные сетки, двенадцать наборов шахмат и т. д.);

д) библиотека (19 717 книг и брошюр на сумму 36 899 руб. 02 коп.);

е) имущество участка (сенокосилка, конные грабли и т. д.).

Выводы и предложения (основные)

1. Отметить, что со стороны директора и заведующего учебной частью контроль учебного процесса осуществлялся недостаточно.

2. Работа педсоветов проводилась бесплано. На них обмена опытом работы среди педагогов не было.

3. В связи с тем, что при газетной школе имеются курсы комсомольских пропагандистов, необходимо с нового учебного года довести численность педперсонала до 10 человек. Необходимо добиться систематической посылки преподавателей на курсы повышения квалификации, в заочные институты и т. д.

4. Школа в течение 1937/38 учебного года работала без специально утвержденных для партийно-газетных школ программ и по учебному плану 1936/37 года, утвержденному отделом печати ЦК ВКП(б). С нового учебного года необходимо добиться перед руководящими организациями разработки и утверждения учебного плана и программ по всем предметам, изучаемым в школе.

5. К новому учебному году необходимо провести инвентаризацию библиотеки.

6. Проведенная в апреле 1938 года инвентаризация была неполной. Необходимо к новому учебному году провести полную инвентаризацию имущества, закрепить все имущество школы, общежитий и кабинетов за определенными лицами.

7. Финансовые документы в школе в таком состоянии, что не дают возможности установить настоящее финансовое состояние школы (вся документация 1936—1937 годов ревизионной комиссией обкома партии, обкома комсомола и облоно опечатана). Необходимо срочно провести финансовую ревизию школы.

8. Документы, имеющиеся в учебной части школы, не являются по своему внешнему виду государственными документами. Предложить дирекции школы проверить состояние документации учебной части и привести в полный порядок государственные документы.

На обороте документа имеется рукописный акт о передаче школы и всего ее имущества от бывшего директора Л. С. Баранова А. И. Соколову.

Любопытно, что через несколько дней после отъезда комиссии, а именно 28 июня 1938 года, вопрос о состоянии работы парторганизации областной партийно-газетной школы слушался на заседании бюро Курганского райкома ВКП(б). Ранее такое было почти невозможно (школа не подчинялась районному комитету, и ее сотрудники — например, Бирючев — неоднократно пользовались таким своим положением). Теперь же райком наверстал упущенное, партком школы и его секретарь Торохов «получили по полной программе»: «партком не занимается вопросами политико-воспитательной работы», программы по общественным дисциплинам устаревшие, уровень преподавательского состава низкий. И решение: просить обком ВКП(б) улучшить руководство работой партийно-газетной школы¹.

А между тем школа продолжала пока свою работу. Был объявлен набор на 1938/39 учебный год. Набрать предполагалось 50 человек. В условиях приема, опубликованных 23 июля в «Челябинском рабочем», знаменательное изменение: в них указано, что в школу принимаются люди с неполным средним образованием². Как помним, раньше необходима была семилетка. Трехгодичный опыт школы показал, что это требование завышено. Изменился и механизм набора: ранее существовала разверстка по районам — теперь ее не было. По этому поводу Алешинский даже дал специальные разъяснения. В них подчеркивалось: прием заявлений от желающих поступить в школу не ограничен,

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 2, д. 185, л. 9—9 об., 10.

² Там же, д. 582, л. 1.

никакой разверстки районам не установлено, стипендия для обучающихся в сумме от 225 до 300 рублей.

Выяснить, многие ли подали заявление о приеме, не удастся: документы воспроизводят противоречивую картину. В докладной записке отдела печати обкома (Алешинский), адресованной секретарю обкома Панову (сохранился черновик)¹, читаем: прием документов дал к 15 августа (крайний срок подачи) только 20 заявлений (одно от члена партии, одно от кандидата и 18 от комсомольцев); в большинстве своем претенденты (в возрасте 17—20 лет) не имеют опыта работы в печати или имеют незначительный опыт. В другом документе² находим иные цифры: заявлений подано 44 (трое коммунистов, четверо кандидатов в партию, двое беспартийных, остальные — комсомольцы), стажа газетной работы не имеют 27 человек (стало быть, 17 претендентов его имеют).

Мы склонны больше доверять второму документу, поскольку цель докладной записки Алешинского — доказать несостоятельность Курганской школы. Начав с аргументов в пользу своей позиции (затраты на содержание школы огромны, а результаты от двух выпусков неудовлетворительны; заявлений на учебу подано мало), противопоставив работе школы удачный опыт апрельского набора руководящих работников районной и низовой печати на одногодичные курсы, автор докладной далее предлагает осуществить следующие мероприятия:

1) закрыть партийно-газетную школу как не оправдавшую себя;

2) прекратить набор в школу на 1938/39 учебный год;

3) довести до выпуска в апреле 1939 года второй курс и слушателей годичных курсов;

4) перевести вновь организуемые курсы в Челябинск, имея необходимость использования учебно-практической базы «Челябинского рабочего», типографии и преподавательских кадров Челябинска;

5) до 1 января 1939 года использовать средства, отпущенные на партийно-газетную школу, а далее определить размер ассигнований из местного (областного) бюджета.

На обороте одного из листов черновика³ имеется ссылка на указания, которые Алешинский получил лично (по телефону) от заместителя заведующего отделом печати ЦК ВКП(б) тов. Эрлих о закрытии газетных школ как не оправдавших себя и организации курсов для разных категорий работников печати.

ЦК действительно считал, что газетные школы необходимо закрыть: в одном из летних номеров журнал «Большевистская печать»⁴,

¹ ОГАЧО, ф. 288, оп. 2, д. 582, л. 26—27.

² Там же, д. 185, л. 6—8.

³ Там же, д. 582, л. 27 об.

⁴ Большевик. печать. 1938. № 13. С. 1.

Отечественная культура и отечественная журналистика. Поворотные события русской истории и их влияние на развитие русской журналистики: реформы Петра I, Отечественная война 1812 года, декабристское движение, «мрачное семилетие» 1848—1855 годов, буржуазные реформы 1860-х годов, народнические общества, возникновение первых партий в России, первая русская революция 1905—1907 годов, Первая мировая война, Февральская революция, Октябрьская революция 1917 года, Гражданская и Великая отечественная войны, хрущевская «оттепель», перестройка, образование Российской Федерации. Изменение цензурных условий в России в разные периоды ее истории и трансформация журналистики. Журналистика и публицистика.

Участие русских и советских писателей в журналистском процессе (Н. М. Карамзин, И. А. Крылов, В. А. Жуковский, А. С. Пушкин, А. И. Герцен, Н. А. Некрасов, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, И. А. Гончаров, А. П. Чехов, В. Г. Короленко, А. Т. Аверченко, В. В. Маяковский, А. Т. Твардовский, А. И. Солженицын и др.). Общественно-политическая деятельность и журналистика (на примере Л. Д. Троцкого, Н. И. Бухарина, В. И. Ленина и др.). Литературная критика как область литературы и журналистики (В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский, А. В. Дружинин, Д. С. Мережковский, В. Я. Брюсов и др.).

Система средств массовой информации с исторической точки зрения.

Краткая история челябинских СМИ («Челябинский листок объявлений», «Голос Приуралья», «Голос рабочего», «Челябинский рабочий» и др.).

Тема 4. Технология работы журналиста

Работа журналиста как процесс. Этапы творческого процесса: выбор темы (актуальной, значимой для целевой аудитории данного СМИ), предварительный сбор материала по теме (изучение состояния проблемы на момент создания материала, осуществление сбора информации из разных источников), предварительная подготовка к выезду на мероприятие (определение точного места и времени мероприятия, установление связи с его участниками, подготовка вопросов для беседы, проверка работоспособности техники для аудио- и видеозаписи), выезд на мероприятие (встречу) и запись материала (в том числе на видео-, аудионоситель), обработка полученной информации в редакции (для радио — расшифровка синхрона, его анализ, выбор главного; для телевидения — просмотр видеоматериала, анализ, формирование видеоряда), написание журналистского текста (текста «студий» для радио,

КОМПЕНСАТОРНОЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ. МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Данный медиаобразовательный модуль предназначен для работы с абитуриентами на факультете журналистики. Он апробирован на факультете доступности высшего образования Челябинского государственного университета. Данный модуль рассчитан на 48 часов. Примерная программа компенсаторно-медиаобразовательного модуля — это коллективная разработка преподавателей факультета журналистики Челябинского государственного университета (И. А. Фатеевой, М. В. Загидуллиной, А. Д. Соловьевой, Е. А. Сарасова и А. А. Журавлевой), используемая уже три года. Задания для абитуриентов составлены И. А. Фатеевой и применялись в процессе подготовки олимпиад по журналистике в течение 2003—2005 годов. Программа и задания могут быть полезны не только для организаторов довузовской подготовки, но и для педагогов, реализующих другие формы медиаобразования.

Примерная программа компенсаторно-медиаобразовательного модуля

Введение. Журналистика как профессия

Журналистика как творческая специальность. Комплексный характер специальности. Журнализм и другие профессии. Формирование системы ценностей журналиста. «Не навреди» — ответственность за слово. Достоверность — закон работы журналиста. Любознательность и эрудиция. Уверенность в себе и искренность. Умение слушать. Безымянность журналиста. Работа в команде и на команду. Что есть карьера в журналистике?

Тема I. Журналистика как социальный институт. Свобода слова и печати как необходимое условие нормального функционирования общества и прессы

Журналистика как общественная деятельность по сбору, обработке и передаче информации (правовые, профессиональные, этические нормы). Основная социальная роль журналистики — обеспечение

взаимосвязи всех социальных институтов и субъектов общества. Базовые функции журналистики. Авторитарная, патерналистская, коммерческая и демократическая системы СМИ. Социальная роль и ответственность журналиста. Журналист — субъект и объект политического процесса. Роль СМИ в современном обществе. «Четвертая власть» и независимость СМИ. Юридическая «поддержка» средств массовой информации (Конституция РФ, Закон РФ «О средствах массовой информации»).

Тема 2. Система СМИ. Тенденции ее развития.
Журналистика и смежные сферы (реклама, PR-технологии и т. д.)

Журналистика как система средств массовой информации.

Государственные, общественные и частные СМИ.

Фактор аудитории и его влияние на систему средств массовой информации. Предметно-тематическая универсализация и специализация СМИ. Аудитория и ее внутренние закономерности. Содержательные и формальные признаки аудитории. «Сегменты» аудитории. Понятие «аудиторного фактора». Массовая и специализированная аудитория СМИ. Профессиональные, конфессиональные, национальные, региональные, классовые (стратификационные), возрастные и половые признаки аудитории. Характеристики личности, перенесенные на характеристики массы.

Коммуникативные факторы формирования и функционирования системы средств массовой информации. Язык СМИ разного типа. Диалогическое взаимодействие СМИ разного типа. Влияние информационных технологий на современную и перспективную систему СМИ.

Общая типология СМИ.

Типологические особенности средств массовой коммуникации. Характер учредителя, масштабность, периодичность. Соответствие типологических групп особенностям аудитории, целевым назначениям СМИ, характеру тематической деятельности. Понятие информационной «ниши» как элемента информационного пространства.

Элементы системы средств массовой информации. Печать и электронные СМИ.

Исторически сложившиеся конкретные формы деятельности в системе средств массовой коммуникации. Основные и вспомогательные элементы в системе СМИ. Газеты, журналы, телевидение и радио, сетевая коммуникация. Информационные агентства, пресс-службы, технические службы, службы связи и другие формы информационного обслуживания системы СМИ. Книгоиздание, библиотечное и архивное дело, транспорт, торговля, кадровые службы, службы научного обеспе-

чения и лицензирования как инфраструктура средств массовой коммуникации.

Тенденции развития системы СМИ в условиях социальной трансформации. Взаимодействие новых видовых элементов в системе СМИ друг с другом, со старыми типами, видами и формами на основе имеющегося нормативного пространства.

Газеты. Основные проблемы современных ежедневных газет. Стирание граней между утренней и вечерней прессой. Рост числа еженедельников. Тематические газеты. Газеты, рассчитанные на узкую аудиторию. Рост числа корпоративных газет. Их основное отличие от газет массовых. Качественная и массовая печать.

Журналы. Развитие рынка глянцевого издания. Тематические журналы. Массовые журналы лайф-стайл. Рост числа локальных местных журналов. Проблема содержания развлекательного журнала. Рекламные журналы. Развитие научно-популярной журналистики.

Телевидение. Особенности современного телевидения. Новостные выпуски. Аналитические программы. Ток-шоу. Сериалы. Тенденции современной тележурналистики. Система телевизионных каналов. Кабельное ТВ и его особенности. Развитие локальных телеканалов и местной тележурналистики.

Радио. Развитие сегмента коротковолновых станций. Проблема ослабления журналистского содержания радиосообщения. Развлекательный формат большинства радиоканалов. Перспективы развития радио.

Интернет. Интернет-версии традиционных СМИ и их особенности. Собственно интернет-СМИ. Определение СМИ-сайтов. Особенности работы веб-журналиста.

Журналистика и другие коммуникативные сферы. Реклама в составе изданий, передач, сайтов. Ее место и роль в современном информационном пространстве. Журналистика и реклама: проблемы этики. Баланс рекламы и журналистского содержания. Виды рекламы. Сфера связей с общественностью. Сходство и различие PR- и журналистского информирования. Понятие о пресс-релизе. Формы и методы пиар-воздействия.

Тема 3. Исторические аспекты функционирования журналистики в контексте развития культуры

Журналистика как часть культуры. Возникновение журналистики как отражение определенных потребностей общества. Отличительные особенности процесса возникновения и развития журналистики в разных странах. Свобода слова и печати в историческом аспекте.

3) Напишите рецензию «Моя любимая телепередача: авторы, идеи, творческие решения» (объем школьного сочинения).

4) Создайте (или опишите словами) карикатуру или коллаж на тему «В мире журналистов и журналистики», используя любые материалы. Размер — не более альбомного листа.

5) Создайте словарь журналистских терминов — слов, заимствованных из других языков. Словарная статья должна включать значение термина, указание на язык-источник, значение слова в языке-оригинале и пример употребления термина в русской речи (реальный или сконструированный). В словарь должны включаться только имена существительные. Примечание: полиграфические термины в словарь включать не следует.

6) Назовите нашего земляка — выдающегося советского журналиста и организатора журналистики в 20—30-х годах (его детство прошло в Троицке, жил он и в других городах Челябинской области, по политическим основаниям неоднократно отбывал сроки в Челябинской крепости). Назовите центральные газеты, организатором или сотрудником которых он был.

ОТВЕТ: Л. С. Сосновский; «Беднота», «Гудок», «Правда».

7) Назовите советского журналиста 20—30-х годов, чья биография связана с Челябинском (работал в Челябинском облисполкоме). Назовите центральную газету, редактором которой он был.

ОТВЕТ: Г. Крумин, «Экономическая жизнь».

6) Назовите нашего земляка, журналиста, общественного деятеля, добившегося наибольшей известности в перестроечное и постперестроечное время. Какой центральной газетой и когда он руководил? Какие, кроме этого, посты занимал?

ОТВЕТ: М. Ф. Ненашев. «Советская Россия» (1978—1986). Председатель Госкомитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли (1986—1989). Председатель Госкомитета СССР по телевидению и радиовещанию (1989—1990). Министр информации и печати СССР.

7) Отредактируйте предложения. Цифры замените именами числительными.

• Подумав немного, мужчиной было произнесено: «Весна и женщина — почти всегда одно и то же, так сказать, единый тройственный союз».

закадрового текста для телевидения), редактирование материала, сдача готовой статьи редактору (подготовка материала к выходу в эфир: на радио — запись собственных «студий» со звукорежиссером, монтаж звукового материала, отобранного для программы, заключительная сборка и сведение программы со звукорежиссером; на телевидении — монтаж видеоматериала, запись закадрового текста).

Современные информационные технологии в работе журналиста. Процесс конвергенции современной журналистики (синтез, объединение «пера», «микрофона», «телекамеры» и мультимедийных средств).

Тема 5. Литературные формы журналистских текстов и типы профессиональной работы журналиста

Речевая деятельность журналиста. Понятие жанра. Языковые жанры. Жанры в литературе и журналистике. Классификация литературных и журналистских жанров. Вытеснение жанров традиционной журналистики современной медиаиндустрией.

Общая характеристика жанров. Жанрообразующие факторы. Жанры информационной журналистики. Аналитические жанры. Художественно-публицистические жанры. Типы текстов и журналистские жанры. Интервью и его технология. Статья и очерк: документалистика и художественность.

Деятельность «фрилансера», работа репортера, корреспондента, специального корреспондента, работа заведующего отделом, работа обозревателя, работа редактора. Специфика работы «колумниста». Криминальный репортер, парламентский корреспондент, телевизионный шоумен, военный репортер, бизнес-журналист, рекламист, работник службы по связям с общественностью.

«Новостная журналистика». Понятие журналистской информации, природа, сущность и функции. Новость в информационном потоке. Сенсации как тип информации. Авторская, редакторская, организаторская, программирующая, производственно-технологическая работа в журналистике.

Тема 6. Лингвистические основы журналистских текстов

Стиль как разновидность литературного языка. Понятие функционального стиля.

Письменные и устные формы стилей.

Межстилевые средства как основа всех стилей. Понятие кодифицированной нормы в межстилевых средствах литературного языка.

Система книжных функциональных стилей литературного языка: научный, официально-деловой, публицистический, народно-поэтический.

Разговорная речь как особая система средств устного общения.

Системы языковых средств разных уровней, принадлежащие определенным стилям: лексического, фразеологического, фонетического, грамматических уровней. Понятие вариантов нормы, участвующих в формировании отдельных стилей.

Словари как источники для стилистической характеристики слов и фразеологизмов.

Тема 7. Реализация медиаобразовательного проекта

Выбор вида медиаобразовательного проекта (печатный, телепроект, радиопроект, интернет-проект и т. д.). Выработка концепции проекта (название, целевая аудитория, масштаб, периодичность и т. д.). Работа с источниками информации, проверка их надежности, технология сбора информации, проверка достоверности фактов, поиск иллюстраций и других элементов оформления. Планирование номера, обсуждение тематики материалов, работа на объектах по сбору материалов, расшифровка записей, написание материалов. Редактирование текстов, вычитка, внесение правки. Выпуск номера (передачи и т. д.). Анализ и оценка работы.

Примерное тематическое планирование курса¹

Введение. Журналистика как профессия — 2 ч.

Тема 1. Журналистика как социальный институт. Свобода слова и печати как необходимое условие нормального функционирования общества и прессы — 4 ч.

Тема 2. Система СМИ. Тенденции ее развития. Журналистика и смежные сферы (реклама, PR-технологии и т. д.) — 6 ч.

Тема 3. Исторические аспекты функционирования журналистики в контексте развития культуры — 4 ч.

Тема 4. Техника и технология работы журналиста — 6 ч.

Тема 5. Литературные формы журналистских текстов и типы профессиональной работы журналиста — 10 ч.

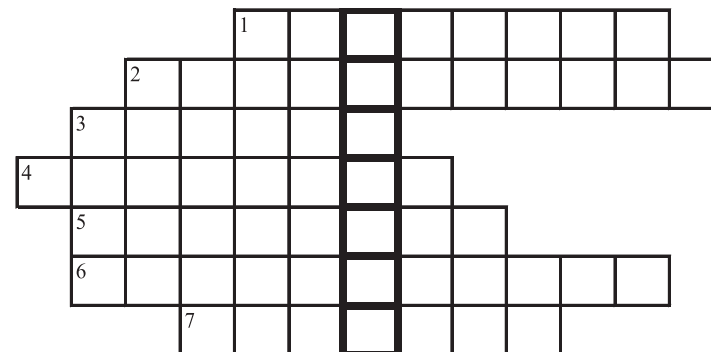
Тема 6. Лингвистические основы журналистских текстов — 8 ч.

Тема 7. Реализация медиаобразовательного проекта — 8 ч.

¹ Возможно совмещение содержания нескольких тем в пределах одного занятия.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ

1) Разгадайте кроссворд. Правильно заполнив горизонтальные линии, в выделенных клетках по вертикали прочтете фамилию выдающегося советского журналиста (1898—1940).



1. Выдающийся русский поэт XIX века, редактор журналов «Современник» и «Отечественные записки».

2. Знаменитый русский писатель и публицист, руководитель почвеннических журналов «Время» (1861—1863) и «Эпоха» (1864—1865).

3. Тип периодического издания.

4. Жанр журналистики, возникший в Америке на рубеже XIX и XX веков (в зависимости от содержания текста может быть отнесен как к информационным, так и к аналитическим жанрам).

5. Организация, учреждение, предприятие либо гражданин, объединение граждан, осуществляющие производство и выпуск средства массовой информации.

6. Выдающийся русский поэт, редактор журнала «Новый мир».

7. Распространение (в том числе в средствах массовой информации) заведомо ложных сведений, порочащих честь и достоинство другого лица и подрывающих его репутацию.

ОТВЕТЫ: 1. Некрасов. 2. Достоевский. 3. Журнал. 4. Интервью. 5. Редакция. 6. Твардовский. 7. Клевета. По вертикали: Кольцов.

2) Закончите определение: «Краткое изложение, обзор ранее опубликованных материалов или периодическое издание, перепечатающее материалы из других средств массовой информации, а также иных источников, называется _____».

ОТВЕТ: дайджест.

- б) «Современник»;
- в) «Наш современник»;
- г) «Современные записки».

ОТВЕТ — б.

15. Кто из перечисленных журналистов работает в челябинской прессе?

- а) И. Руденко;
- б) А. Политковская;
- в) М. Фомотов;
- г) В. Песков.

ОТВЕТ — в.

16. Когда в Советском Союзе была юридически провозглашена свобода печати?

- а) в 1917 году;
- б) в 1990-м;
- в) в 1936-м;
- г) в 1992-м.

ОТВЕТ — б.

17. Какая цензура несовместима с принципом свободы печати?

- а) судебная;
- б) предварительная;
- в) любая;
- г) духовная.

ОТВЕТ — б.

18. Как называется крупнейшее английское информационное агентство?

- а) Ассошиэйтед пресс;
- б) Рейтер;
- в) Интерфакс;
- г) Гавас.

ОТВЕТ — б.

19. Жанр журналистики, представленный в «Записках охотника» И. С. Тургенева.

- а) обзор;
- б) рассказ;
- в) очерк;
- г) некролог.

ОТВЕТ — в.

20. Что такое Франс-пресс?

- а) французская газета;
- б) французский газетно-журнальный холдинг;
- в) французское информационное агентство;

• Я преклоняюсь коленями перед теми, кто выжил на войне, кто добыл у нас победу.

• Мы надеемся, что это хорошее требование не только по учителям, которые работают с маленькими детьми, которые приходят в школу уже читающие.

• Принятое 279 голосами на конференции решение убедило наш профсоюз к тому, что мы должны работать вместе, но проблему не нужно слишком гиперболизировать.

• Большая половина частей и подразделений сейчас не имеют неуставных отношений и ни одного преступления по факту.

• Люди, которые могли бы погибнуть на пожаре, а их тысячи — их спасают силами 3 близлежащих пожарных частей всего с 59 штатными единицами, разбросанных в радиусе 137 километров от эпицентра от взрыва.

• Встав во главе малярной бригады, Людмиле Ивановне немедленно удалось подтянуть профессиональные навыки каждого и осуществить всем свои способности.

• Большинство тех, кто скрупулезно и дотошно занимались в течение семестра, с единого захода сдали экзамены, а также проявили более удачные результаты в сессию, чем другие.

• У нашего самого достойнейшего кандидата в Думу велика уверенность в великие силы своего народа, преодолеваемого все трудности в нелегких свершениях.

• Только лесу присущи такие красивейшие животные, как куница и соболь, которых, кстати, осталось мало, поэтому его надо сохранять, и авангардную роль в таком знаменательном деле государственной важности должны занимать подростки и молодежь из деревень.

• Онегину, попав в светское общество, вскоре надоело общаться с ним, и если бы не было Ленского, то с кем бы он подружился в этом «темном, затхлом царстве»?

8) Выполните закрытый тест.

1. В каком месяце празднуется День российской прессы?

- а) в мае;
- б) в январе;
- в) в декабре;
- г) в марте.

ОТВЕТ — б.

2. Известный русский писатель, впервые в России (в 1802 году) получивший жалованье за редактирование журнала («Вестник Европы»).

- а) А. С. Пушкин;

- б) Н. М. Карамзин;
- в) Н. Г. Чернышевский;
- г) Н. В. Гоголь.

ОТВЕТ — б.

3. Поэт, издатель «Литературной газеты», в которой сотрудничал

А. С. Пушкин.

- а) Н. А. Некрасов;
- б) М. Ю. Лермонтов;
- в) А. А. Дельвиг;
- г) В. А. Жуковский.

ОТВЕТ — в.

4. Русский писатель и публицист, издатель народнического журнала «Русское богатство», председатель I Всероссийского съезда журналистов (1905 г.).

- а) В. Г. Короленко;
- б) В. Г. Белинский;
- в) А. М. Горький;
- г) М. Е. Салтыков-Щедрин.

ОТВЕТ — а.

5. Кто из русских писателей написал публицистическую книгу «Остров Сахалин» и самостоятельно провел перепись сахалинского населения?

- а) М. А. Булгаков;
- б) А. П. Чехов;
- в) Ф. М. Достоевский;
- г) А. С. Серафимович.

ОТВЕТ — б.

6. Выдающийся публицист, социалист, высланный из СССР в 1929 году, издавал за границей «Бюллетень оппозиции большевиков-ленинцев»; убит в 1940 году.

- а) Н. К. Крупская;
- б) А. И. Куприн;
- в) Н. И. Бухарин;
- г) Л. Д. Троцкий.

ОТВЕТ — г.

7. Кто из писателей после первой русской революции печатно выступил против казней без суда?

- а) Ф. Достоевский и Л. Толстой;
- б) В. Короленко и Л. Толстой;
- в) В. Короленко и А. Твардовский;
- г) А. Твардовский и А. Солженицын.

ОТВЕТ — б.

8. Выдающийся поэт, редактор журнала «Новый мир» 1960-х годов, самого смелого журнала своего времени.

- а) А. Твардовский;
- б) М. Исаковский;
- в) В. Высоцкий;
- г) Н. Рубцов.

ОТВЕТ — а.

9. Какой из российских еженедельников был занесен в «Книгу рекордов Гиннеса» как имевший самый большой в мире разовый тираж?

- а) «Неделя»;
- б) «Совершенно секретно»;
- в) «Аргументы и факты»;
- г) «Собеседник».

ОТВЕТ — в.

10. Какой из перечисленных жанров не имеет отношения к журналистике?

- а) очерк;
- б) памфлет;
- в) легенда;
- г) эссе.

ОТВЕТ — в.

11. Какая из названных премий имеет отношение к журналистике?

- а) «Ника»;
- б) «Триумф»;
- в) «Тэффи»;
- г) «Оскар».

ОТВЕТ — в.

12. Всемирная радио- и телесеть, вещающая из Лондона.

- а) Си-Эн-Эн;
- б) Ай-Ти-Ви;
- в) Евроньюс;
- г) Би-Би-Си.

ОТВЕТ — г.

13. Предмет, от названия которого произошло слово «газета».

- а) бумага;
- б) перстень;
- в) монета;
- г) перо.

ОТВЕТ — в.

14. Журнал, основанный в 1836 году А. С. Пушкиным, а с 1847 по 1866 год возглавлявшийся Н. А. Некрасовым.

- а) «Отечественные записки»;

3. а) Покажите стрелками соответствие между профессиональным праздником и календарной датой:

День российской прессы	3 мая
Всемирный день свободы печати	5 мая
День международной солидарности журналистов	15 марта
День радио и телевидения	13 января
	7 мая
	8 сентября
	16 декабря

ОТВЕТ: День российской прессы → 13 января; Всемирный день свободы печати → 3 мая; День международной солидарности журналистов → 8 сентября; День радио и телевидения → 7 мая.

б) Какой из дней отмечался как профессиональный праздник раньше? Что Вам о нем известно?

ОТВЕТ: 5 мая. День первого выхода газеты «Правда» (5 мая 1912 года).

4. В каком году в Советском Союзе был принят Закон о печати?

ОТВЕТ: В 1990 году.

5. Назовите два-три известных Вам информационных агентства (российских или зарубежных).

6. Из следующего списка газет «Изнестия», «Соседи», «Челяба», «Труд», «Южноуральская панорама», «Челябинский рабочий», «Деловой Урал», «Российская газета», «Вечерний Челябинск», «Аргументы и факты», «Призыв» назовите

а) центральную еженедельную газету.

ОТВЕТ: «Аргументы и факты».

б) официальный орган Российского правительства.

ОТВЕТ: «Российская газета».

в) официальный орган правительства и Законодательного собрания Челябинской области.

ОТВЕТ: «Южноуральская панорама».

7. Какая цензура в России запрещена?

а) скрытая;

б) экономическая;

в) предварительная;

г) последующая;

д) судебная;

е) комплексная.

ОТВЕТ — в.

8. Что такое общественное (общественно-правовое) телевидение?

г) русско-французское совместное предприятие, владелец массмедиа.

ОТВЕТ — в.

21. Общемировая тенденция в массмедиа, опасная для независимости отдельных изданий.

а) монополизация СМИ;

б) количественный рост рекламы;

в) деполитизация СМИ;

г) дегуманизация СМИ.

ОТВЕТ — а.

22. В отличие от советского периода сейчас в России появились...

а) партийные СМИ;

б) спортивные СМИ;

в) ведомственные СМИ;

г) частные СМИ.

ОТВЕТ — г.

23. Какой из перечисленных жанров журналистский?

а) репортаж;

б) басня;

в) новелла;

г) элегия.

ОТВЕТ — а.

24. Какое из перечисленных изданий местное (челябинское)?

а) «Изнестия»;

б) «Труд»;

в) «Синегорье»;

г) «Культура».

ОТВЕТ — в.

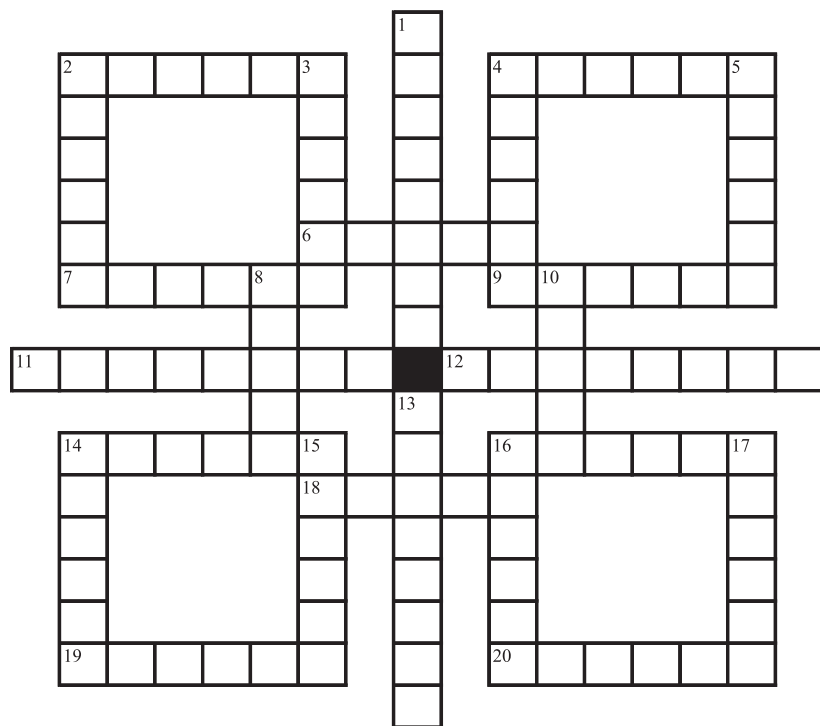
9) Найдите в законе «О средствах массовой информации» определения учредителя, издателя, редакции. Проанализируйте выходные данные двух-трех центральных и местных газет. Составьте письменные характеристики этих газет, используя определения, найденные Вами в законе «О средствах массовой информации».

10) Составьте связный текст, в котором бы было две-три пары паронимов. Выпишите их, дайте значение каждого слова и докажите, что приведенные Вами слова являются паронимами.

11) Составьте словарь фразеологизмов и крылатых слов, обозначающих явления журналистики или имеющих в своем составе существительные, называющие явления журналистики. Дайте значения всех

фразеологизмов и приведите примеры их употребления (реальные или сконструированные).

12. Разгадайте кроссворд.



По горизонтали: 2. Мужское имя, которое носили и носят знаменитые журналисты Кольцов (1898—1942), Ненашев, Леонтьев («Однако», «Первый канал»). 4. Телеведущий («Первый канал»). 6. Толстый журнал, который редактировал А. Т. Твардовский, — «... мир». 7. Европейский город, центр русской эмигрантской печати. 9. Псевдоним публициста-народника П. Ткачева. 11. Информационный жанр. 12. Ежедневная передача на челябинском телевидении (ЧГТРК), посвященная Челябинской области. 14. Структурный элемент в печатном издании. 16. Передача на НТВ «... и мир». 18. Нелегальная газета РСДРП, организованная В. И. Ульяновым (1900—1905). 19. Тонкий журнал, который был необыкновенно популярен в годы перестройки, когда его редактировал В. А. Коротич. 20. Первое слово в самом известном псевдониме А. П. Чехова.

По вертикали: 1. Русский поэт XVIII века, инициатор создания первой провинциальной газеты в России (г. Тамбов). 2. Технологический этап производства теле- и радиопередач. 3. «Газета — это массовый организатор, агитатор и пропагандист» — слова ... (фамилия в родительном падеже). 4. Качественная характеристика печатного издания, связанная с его оформлением. 5. Один из первых русских журналистов, работал в петровской газете «Ведомости», однофамилец организатора первого русского театра. 8. Премьер-министр правительства, при котором в России впервые была провозглашена свобода печати. 10. Уральский город, место проведения ярмарки; в нем в XIX веке появилась первая на Урале торгово-промышленная газета. 13. Русский поэт, издатель журналов (XIX век). 14. Стиль в искусстве, существовавший в том веке, в котором родилась русская печатная журналистика. 15. Первая газета Челябинска — «Челябинский ... объявлений». 16. Разновидность литературных произведений, преобладавших в журналах XVIII века, их основной пафос. 17. Толстый журнал (Санкт-Петербург).

ОТВЕТЫ. По горизонтали: 2. Михаил. 4. Дибров. 6. Новый. 7. Женева. 9. Нионов. 11. Репортаж. 12. «Губерния». 14. Раздел. 16. Страна. 18. «Искра». 19. «Огонек». 20. Антоша.

По вертикали: 1. Державин. 2. Монтаж. 3. Ленина. 4. Дизайн. 5. Волков. 8. Витте. 10. Ирбит. 13. Некрасов. 14. Рококо. 15. Листок. 16. Сатира. 17. «Аврора».

13) Напишите два информационных сообщения (не более 10—15 строк каждое) об одном и том же реальном событии челябинской жизни последнего месяца для двух разных центральных газет: для «взрослой» газеты и для молодежного издания. Озаглавьте тексты.

14) Выполните тест.

1. Дайте значение слова «нюсмейкер».

ОТВЕТ: Личность, достойная упоминания в средствах массовой информации, представляющая интерес для широкой публики.

2. Из списка слов **брифинг, нюсмен, видеомикшер, инфографика, рекламация, интервьюер, колумнист, логотип, медиаэффект, нюсрум, омбудсмен, паблисити, прайм-тайм, спот, таблоид**

а) выберите слово, не связанное с журналистикой и другими видами деятельности в информационно-коммуникационной сфере.

ОТВЕТ: рекламация.

б) выберите слово, называющее техническое устройство, прибор.

ОТВЕТ: видеомикшер.

ОТВЕТ: автономное в техническом и экономическом отношениях вещание, которое служит общественным интересам, обслуживает все население страны (региона) на универсальной некоммерческой основе.

7. Какое русское слово по значению ближе всего к значению термина «диффамация»?

ОТВЕТ: клевета.

9. Из какого языка пришло слово «газета»?

ОТВЕТ: из итальянского.

10. Кто из известных советских писателей погиб в 1941 году, выполняя свой долг как военный корреспондент?

ОТВЕТ: А. П. Гайдар.

11. Кто из современных писателей и публицистов является автором статьи «Как нам обустроить Россию?»

ОТВЕТ: А. И. Солженицын.

12. Какая из перечисленных телекомпаний имеет не национальный, а наднациональный, международный характер: Си-эн-эн, Би-би-си, Евроньюс, Эн-би-си, ТВ-5, Немецкая волна?

ОТВЕТ: Евроньюс.

13. а) Подберите словосочетания-термины для следующих определений (все словосочетания имеют общее главное слово):

1) журналист, работающий не в центральном аппарате издания, а в конкретном регионе, информацию из которого он и поставляет для выхода в свет.

ОТВЕТ: собкор.

2) журналист, выполняющий специальные задания руководства редакции.

ОТВЕТ: спецкор.

3) репортер, получающий плату за объем представленного в редакцию материала.

ОТВЕТ: внештатный корреспондент.

б) Какой из найденных Вами терминов имеет англоязычный синоним, входящий ныне в русский язык? Назовите его.

ОТВЕТ: внештатный корреспондент (стрингер).

Список использованных сокращений

ГАРФ — Государственный архив Российской Федерации.
РГАСПИ — Российский государственный архив социально-политической истории.
ОГАЧО — Областной государственный архив Челябинской области.
АРЭА — архив Российской экономической академии им. Г. В. Плеханова.

Научное издание

ФАТЕЕВА Ирина Анатольевна

Медиаобразование:
теоретические основы
и опыт реализации

Монография

Редактор И. Н. Козырева
Верстка Л. И. Богатенковой

Подписано в печать 15.06.07.
Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 15,9. Уч.-изд. л. 19,5.
Тираж 400 экз. Заказ 87
Цена договорная

ГОУВПО «Челябинский государственный университет»
454021, Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129

Издательско-полиграфический центр ЧелГУ
454021, Челябинск, ул. Молодогвардейцев, 576