

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Т.И. Руднева, Н.О. Липатова, Н.В. Агеенко

**Готовность специалистов  
к соблюдению норм  
профессиональной этики**

*Утверждено Редакционно-издательским  
советом университета в качестве монографии*

Самара  
Издательство «Самарский университет»  
2009

УДК 378.14  
ББК 74.58  
Р83

Рецензент д-р пед. наук, проф. А.Л. Бугаева

Руднева Т.И., Липатова Н.О., Агеенко Н.В.

Р83 **Готовность специалистов к соблюдению норм профессиональной этики: монография / Т.И. Руднева, Н.О. Липатова, Н.В. Агеенко; Федеральное агентство по образованию. — Самара: Издательство «Самарский университет», 2009. — 324 с.**

ISBN 978-5-86465-443-9

В монографии рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки будущих специалистов, осуществляемой в новом типе социально-культурной реальности, характеризующейся усложнением структурных связей сообществ, вызванным процессами глобализации. Представлены результаты исследований процесса профессиональной подготовки будущих специалистов с целью формирования готовности к соблюдению норм профессиональной этики, выражающейся для студентов-журналистов совокупностью норм отношения, норм знания, норм поведения; для студентов — будущих учителей иностранного языка — педагогической толерантностью. Дается научный анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию готовности специалистов к соблюдению норм профессиональной этики в процессе обучения студентов профессионально-ориентированному иностранному языку.

Монография адресована преподавателям иностранного языка, аспирантам и соискателям — исследователям проблем профессионального образования, слушателям факультета повышения квалификации.

УДК 378.14  
ББК 74.58

ISBN 978-5-86465-443-9

© Руднева Т.И., Липатова Н.О.,  
Агеенко Н.В., 2009  
© Самарский госуниверситет, 2009  
© Оформление. Изд-во «Самарский  
университет», 2009

## **ЧАСТЬ I**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

# Глава 1

## Теоретические основы формирования педагогической толерантности

Обострение межнациональных отношений, этнические конфликты, угроза терроризма, усиление религиозно-нравственных противоречий в конце XX века – начале XXI века повлекли за собой необходимость переосмысления взаимоотношений в государственном, социальном, личностном аспектах. Проблема нетерпимых, конфликтных отношений, в основе которых лежат расовые, национальные, конфессиональные, профессиональные, возрастные, половые и другие различия, вызвала появление нормативных документов, государственных целевых программ, исследовательских работ в области философского, социологического, психологического, педагогического знания, рассматривающих пути преодоления социальной напряженности, противостояния и конфликтов.

Анализ научной литературы и изучение педагогической практики показывают, что в условиях крушения официальной идеологии, системы ценностей, социально-экономических изменений и политических преобразований, происходящих в нашем обществе, образование как сфера трансляции культуры способствует созданию необходимых условий для обучения продуктивному разрешению ситуаций конфликта и напряженности, возникающих на основе различий.

Вместе с тем, исследователями (А.В. Миронов, А.А. Овсянников и др.) отмечается кризисное состояние российского образования, потеря его социообразующей роли, недостаточность реализации воспитательной функции. Реформы, в рамках которых определяется качество образовательной деятельности, усложняют процесс решения педагогических задач, что может вызвать у учителя эмоциональное и профессиональное сгорание, излиш-

нюю конфликтность, повышенную агрессивность, в отдельных случаях проявление психологического и физического насилия над учащимися.

Высокая конфликтность профессиональных отношений «учитель – учащийся», как отмечают исследователи, является следствием неспособности вести диалоги, отсутствия гибкости. Незрелость толерантного мышления, несовершенство регулятивно-организаторских, управленческих, коммуникативных навыков с позиции толерантного взаимодействия, умений саморегуляции в процессе педагогического общения, невладение способами разрешения напряженных, конфликтных ситуаций ведут к снижению эффективности образовательного процесса. Учитель – носитель и транслятор определенного идеала культуры в обществе – обладает личностными качествами, проявление которых в педагогически целесообразных действиях необходимо для успешного решения профессиональных задач. Наиболее значимым среди них является педагогическая толерантность.

Учеными доказывается необходимость разработки проблемы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей в структуре профессионально значимых свойств на основе личностно-деятельностного, профессионально-личностного, акмеологического, деонтологического, прогностического, культурологического, аксиологического, компетентностного подходов. Исследуются философские аспекты толерантности, вопросы формирования толерантного сознания; выделяется как отрасль научного знания педагогика толерантности, а педагогическая толерантность рассматривается в связи с принципом гуманизации образования.

Однако, несмотря на разработку различных аспектов профессионально-педагогической подготовки, проблема формирования педагогической толерантности будущих учителей требует дополнительного исследования. Так, анализ научной литературы показывает, что в педагогической науке не существует единого подхода к трактовке сути самого понятия «толерантность», а термин «педагогическая толерантность» нуждается в научном уточнении в силу востребованности практикой средств ее формирования у студентов – будущих учителей.

Значимость педагогической толерантности как идеала межличностных отношений «учитель — ученик» обуславливается, с одной стороны, конфликтностью образовательной системы, где толерантность может выступать инструментом предупреждения и разрешения конфликта, с другой стороны, в связи с интеграцией России в мировое сообщество актуализируется важность диалога культур на основе принятия, уважения и толерантности. Изучение и преподавание иностранного языка и культуры иноязычной страны предопределяет нахождение учителя (будущего учителя) иностранного языка в системах двух культур, отражающих особенности мировоззрения и ценностей родной и иноязычной стран, переживание смены перспектив при рассмотрении культуры своей страны с позиции иноязычного общества и наоборот. Так, системы культур перестают существовать в сознании отдельно друг от друга, они взаимопроникают и обогащаются в процессе диалога. Априорная терпимость к иной системе ценностей, основанная на изначальной мотивации к изучению языка и культуры другой страны, лежит в основе формирования педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка.

Таким образом, на современном этапе развития профессионально-педагогического образования выявляются противоречия между: запросом общества на толерантную личность и недостаточной направленностью системы образования на ее развитие; потребностью образовательной практики в теоретико-методологическом обосновании процесса формирования педагогической толерантности и его недостаточностью для решения задач профессиональной подготовки учителей; необходимостью определения средств формирования педагогической толерантности студентов — будущих учителей в современных условиях и неполным учетом в ходе профессиональной подготовки дидактических возможностей учебных дисциплин.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы формирования педагогической толерантности в педагогической теории и практике определили выбор темы данного исследования: «Формирование педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка».

Стремление найти пути разрешения указанных противоречий обусловило проблему исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования подходов к организации процесса формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка. В практическом плане – это проблема определения средств, способствующих развитию педагогической толерантности студентов – будущих учителей в процессе обучения иностранному языку.

В последнее десятилетие в связи с происходящими в стране социально-экономическими преобразованиями усилилась роль образования как фактора культурного развития и прогресса, результат которого выражается активной созидательной деятельностью человека. Общая обстановка в поликультурном мире, напряженность в межличностных отношениях усложняют решение воспитательных задач по формированию толерантного сознания и поведения. Педагогическая деятельность, как совокупность задач межличностного характера, обусловлена поиском средств предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, что предполагает сформированность педагогической толерантности как интегративного свойства личности, структура которого содержит когнитивный, ценностно-мотивационный, поведенческий компоненты. Принятие будущим учителем идей толерантности будет способствовать успешному взаимодействию и продуктивному разрешению конфликтов, если:

- конкретизировано научное представление о профессиональной подготовке студентов – будущих учителей иностранного языка;
- раскрыты сущность и структура педагогической толерантности как профессионально значимого свойства учителя иностранного языка;
- определены средства формирования педагогической толерантности;
- разработана система формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка;
- определены условия эффективной профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка.

Профессиональная подготовка студентов в условиях расширяющейся сферы межкультурного взаимодействия должна обеспечивать новый уровень осмысления этнических элементов в развитии современного общества, так как потребность в разграничении и самоопределении может вызывать разногласия. Очевидной является недостаточность поисков решения проблемы толерантных отношений на основе прежних установок и парадигм. Профессиональное образование призвано решать задачи по развитию умений толерантного поведения у молодежи, что осложняется отсутствием у нее достаточного опыта межкультурных отношений, характерного для старшего поколения. Среди других образование является наиболее конфликтогенной сферой, что предполагает осуществление межкультурного подхода к организации процесса профессиональной подготовки будущих учителей, результат которого проявляется ценностным отношением к личности, способностью разрешать деструктивные конфликтные ситуации в профессиональной сфере.

Профессиональная подготовка студентов – будущих учителей иностранного языка, обеспечивающая возможности для адекватного восприятия партнера по коммуникации, для готовности к сотрудничеству и взаимодействию, самоконтролю и регулированию своего поведения в ситуации конфликта, будет выражаться педагогической толерантностью, под которой следует понимать интегративное свойство личности, обуславливающее способность учителей иностранного языка к успешному взаимодействию в области профессиональной деятельности, продуктивному разрешению конфликтов и их предотвращению и основанное на знании стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия, критическом осмыслении и выработке суждений, базирующихся на принятии идей толерантности как общечеловеческой, личностной и профессиональной ценности.

Положение о необходимости формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка не может быть лишь дополнено обоснованием значимости развития показателей ее компонентов в ходе разрешения противоречия между сложившейся практикой профессионально-педагогической подготовки и недостаточным учетом возможнос-

тей существующих средств формирования педагогической толерантности. Следует учитывать, что ведущим видом деятельности учителя иностранного языка является общение, продуктивность которого обусловлена готовностью к толерантному взаимодействию. Реальным условием для осуществления такого взаимодействия будет педагогическая толерантность как интегративное свойство личности учителя иностранного языка, а средствами ее формирования становятся предмет взаимодействия – иностранный язык; содержание взаимодействия – страноведческий контекст языка; способы взаимодействия – диалоговые.

Достижению цели профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка будет способствовать реализация системы формирования педагогической толерантности, представляющей единство и взаимообусловленность содержательного элемента (концепт толерантности и лингвокультурологическое поле толерантности) и процессуального элемента (диалоговые стратегии общения позволяют развивать способности к успешному взаимодействию, а метод анализа проблемных ситуаций обеспечивает выработку суждений о способах оценки характера взаимодействия на основе идей толерантности).

Эффективность профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка определяется, во-первых, стратегией деятельности преподавателя вуза по формированию педагогической толерантности, заключающейся в отборе и реализации языковых средств, адекватных задачам развития компонентов в структуре педагогической толерантности; во-вторых, доминированием показателей в когнитивном компоненте – знания о толерантности и толерантных стратегиях взаимодействия, в ценностно-мотивационном – принятие идей толерантности и ненасилия как личностной и профессиональной ценности, в поведенческом компоненте – способность к взаимодействию и сотрудничеству.

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении научных представлений о профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка; разработке понятия «педагогическая толерантность студентов – будущих учителей иностранного языка» и раскрытии механизма ее формирования, что расширит научное представление о средствах про-

фессионализации студентов университета, послужит основой для дальнейших исследований в области профессиональной педагогики. Открывается возможность нового подхода к организации процесса обучения студентов — будущих учителей иностранного языка.

Практическая значимость исследования заключается в направленности его результатов на совершенствование профессионально-педагогической подготовки студентов; в определении средств формирования педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка; в разработке и апробации системы формирования педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка. Результаты экспериментальной работы внедрены в практику профессиональной подготовки студентов в Самарском государственном университете на филологическом факультете и могут быть использованы при подготовке специалистов для образовательных учреждений.

Методологической основой исследования служат философские, психологические и педагогические теории и концепции развития личности; современные теории профессионального и иноязычного образования.

Источниками исследования являются фундаментальные положения о единстве личности и деятельности; сущности целостного педагогического процесса; профессиональном становлении личности; общие положения методологии и методики педагогического исследования.

Существенное значение в концептуальном плане имеют идеи гуманистической педагогики; концепции гуманизации образования; идеи педагогики и психологии ненасилия; педагогики и психологии толерантности; теория концепта; теория активных методов обучения; культурологический, межкультурный, лингвострановедческий, контекстный, системный подходы.

При определении сущности и структуры педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка учитывались результаты исследований в области психологии; при разработке ее средств — результаты в области методики преподавания иностранных языков.

## Толерантность как научная категория

Состояние общества конца XX – начала XXI века, характеризующееся, с одной стороны, процессом глобализации современного мира, формированием единого культурно-образовательного пространства и, с другой стороны, повышенной конфликтностью, ведущей к надлому социума, возвращает исследователей к поиску путей его стабилизации, нахождению возможностей преодоления конфликтов. Исследователями подчеркивается, что сформированность толерантности является показателем жизнеспособности российского общества, где существует ряд объективных факторов, не располагающих к терпимости [134, с.22-40].

Толерантность как морально-нравственная ценность и личностное качество является необходимым условием познания других культур и обогащения собственной культуры, как личной так и профессиональной, фактором становления социальной зрелости индивида.

Категория «толерантность» исследуется в контексте различных областей научного знания, что приводит к специфическому определению ее содержания в каждой из них. Проблема толерантности осмысливается в философии (Р.Р. Валитова, В.А. Васильев, О.Н. Дамения, В.М. Золотухин, В.А. Лекторский, А.М. Кондаков, Ю.А. Красин, М.С.Мацковский, Е.А. Павличенко, А.П. Садохин, В.М. Соколов, Э. Соколова, Н.Н. Федотова, А.Ю. Шадже, В.В Шалин, М.В. Шугуров и др.); этике (В.А. Петрицкий и др.); социологии (М. Макарова, М.П. Мчедлов, Т.А. Пичугина и др.); психологии (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, П.Н. Ермаков, Т.Т. Калюжная, Л.А. Конашенко, Е.Ю. Клепцова, Д.В. Колесов, Ю.И. Потапова, Г.У. Солдатова, Л. Трубина, Л.А. Шайгерова, С.Д. Щеколдина и др.); педагогике (А.М. Байбаков, Г.В. Безюлева, Б.Ф. Гершунский, П.Ф. Комогоров, А.В. Коржув, И.В. Крутова, Н.Ю. Кудзиева, Е.В. Рыбак, Е.А. Стрельцова, Г.М. Шеламова и др.); лингвистике (О.А. Михайлова, И.А. Стернин) и других отраслях науки. В связи с этим в научной литературе сформировалось многообразие подходов к ее пониманию.

Слово «толерантность» вошло в употребление в русском языке относительно недавно; так, в Малом энциклопедическом словаре Брокгауза и Эфрона не упоминается ни о существительном «толерантность», ни о прилагательном «толерантный». В том же словаре, переизданном в 1907 году, дается лишь краткое определение толерантности как «терпимости к иному рода религиозным воззрениям».

Рассмотрение определений «толерантность» и «терпимость» с позиций этимологии русского языка приводит к выводу, что, в сущности, данные понятия синонимичны; поскольку Толковый словарь русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова 1940 года издания трактует «толерантность» как производное от французского *tolérant* – терпимый. Советский энциклопедический словарь под общей редакцией А.М. Прохорова понимает «толерантность» как «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению». Такое же определение понятия «толерантный» – «терпимый к чужим мнениям, поведению» дается в Большом толковом словаре русского языка. Таким образом, толерантность рассматривается как отношенческая категория (какой я по отношению к другому).

Несмотря на то, что в отечественной традиции закрепилось отождествление толерантности с терпимостью, лингвисты (О.А. Михайлова, И.А. Стернин) отмечают, что приравнивание понятия толерантности в русском языке к терпимости означало бы обеднение его коннотационной окраски, так как русское «терпеть» означает испытывать, безропотно и стойко переносить что-либо неприятное, нежелательное, например терпеть страдание, боль; мириться с наличием, существованием чего-либо, допускать что-либо. Получившее широкое распространение в современном речевом употреблении слово «толерантность» расширило и модифицировало свое значение по сравнению с его системно-языковым значением, зафиксированным словарями, что связано не только с новизной слова и неоднозначностью его понимания в русском языковом сообществе, но и с социально-культурным контекстом, в котором это слово функционирует [92, с.105]. Однако отмечается (О.А. Михайлова, И.А. Стернин), что концептуальное поле толерантности находится в процессе своего

становления в русском языке, при этом новое заимствование накладывается на русскую лексическую систему, часто неправомерно отождествляясь с близкими понятиями и обогащаясь нежелательными, иногда отрицательными коннотациями, зависящими от социокультурного контекста. Несмотря на семантическую близость понятий «толерантность» и «терпимость», они не могут быть отождествлены, так как толерантность в отличие от терпимости не оперирует аксиологическими категориями «хорошо – плохо», но основана на противопоставлении «свой – чужой» при отсутствии враждебности или отрицательного отношения к «чужому» [92, с.108].

Попытка создать лингвокультурологическое поле толерантности приводит исследователей к выводу, что в русском языке в него входят такие понятия, как безразличие, равнодушие, индифферентность, беспринципность, попустительство, уважение, одобрение, восхваление. Однако все эти понятия не являются разновидностями толерантности, так как в данных случаях отсутствует или не осознается ситуация конфликта, обязательная для толерантности.

Нам представляется ценным в исследовании О.А. Михайловой положение, что концепт «толерантность» в русском языке отличен от его аналога в других языках, значит, изучение функционирования данного понятия в тех контекстах, в которых оно действует в иноязычной культуре, может способствовать формированию толерантности. А незадействованность в толерантном отношении аксиологических категорий «хорошо – плохо» ведет к выражению своего мнения в безоценочной конструктивной форме.

Различное понимание толерантности в русской, западноевропейской и восточной культурах позволяет проследить, на что делается акцент при восприятии другого человека в разных странах с учетом его личностных свойств. Так, в английском языке, в соответствии с Оксфордским словарем, толерантность – «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», то есть английская культура акцентирует непроявление, скрытие, возможно даже подавление потенциальных негативных чувств, вызываемых другим предметом или человеком.

Во французском языке толерантность толкуется как «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов» (словарь Larousse Lexis), при этом подчеркивается, что толерантность не является ни безразличием, ни покорностью, ни снисхождением, ни вседозволенностью [167, с.124]. Однако становление концепта «толерантность» имело во Франции длинную эволюцию.

Французские исследователи (М. Реберью) отмечают, что употребление слова «толерантность» стало сегодня во Франции до такой степени банальным, что почти никто не смог бы назвать себя интолерантным. Тем не менее, как политические деятели, так и обычные граждане сознают значимость толерантности для французского общества. «По отношению к расовой неприязни, дискриминационной практике, религиозной интеграции какой средний гражданин Французской Республики порекомендовал бы что-либо иное, чем толерантность?» [167, с.124]. Проведенный среди молодых людей от 15 до 24 лет опрос показывает, что самым невыносимым явлением признана интолерантность [169]. По результатам опроса 1992 года о наиболее значимых ценностях для французов, толерантность и уважение к другим людям стоят на втором месте (40 %) после честности (43 %); среди наиболее значимых ценностей, которые французы хотели бы передать своим детям, толерантность стоит на первом месте (46 %) [170]. На вопрос «Об ослаблении каких ценностей в течение последних двадцати лет вы сожалете больше всего» 44 % французов ответили, что это вежливость, 42 % – честность, 30 % – толерантность; среди ценностей общества, в котором хотели бы жить жители Франции, толерантность отмечают 24 % опрошенных; среди ценностей, которые французы стараются соблюдать в повседневной жизни, толерантность упоминается 23 % респондентов [171].

Важность явления толерантности для французского общества в современную эпоху заставила нас обратиться к рассмотрению эволюции и полисемии этого понятия в истории. В конце XVII века в первом издании словаря Французской Академии понятию «толерантность» придается исключительно уничижи-

тельный смысл: «снисхождение (высокомерие), снисходительность (поблажка) к тому, чему невозможно помешать». Неприятию толерантности в современном смысле этого слова можно найти подтверждение в посвященной ей статье в Энциклопедии Дидро (*Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*): «Политический интерес требует установить единообразие, объявить вне закона всякое суждение, противоположное суждениям, полученным в Государстве».

Как философская категория толерантность формулируется в связи с проблемой нетерпимости и первоначально воспринимается как осмысление итогов Тридцатилетней войны, в ходе которой представители враждующих религиозных конфессий почти поголовно истребили друг друга.

Толерантность перестает рассматриваться как «униженное и полупозорное поведение» и становится добродетелью после опубликования в 1686 году Пьером Бейлем, французским протестантом, «Трактата о всеобщей терпимости» – «*Traité de tolérance universelle*», в котором он требует свободу вероисповедания для всех религий, для «еврея, язычника, магометанина, католика, лютеранина, кальвиниста, армянина, социнианца, для всех, без какой-либо привилегии» [167, с.124]. В этом плане толерантность предстает как рациональное средство регулирования социальных отношений. Знание о возможностях и границах толерантности позволяет умело ее использовать. Независимость нравственных поступков и нравственного достоинства от религиозного убеждения легла в основу учения о терпимости Бейля и ярко выразилась в его известном изречении, что он очень хорошо может представить себе благоустроенное государство, состоящее из одних только атеистов. Чтобы подчеркнуть религиозный характер толерантности, Энциклопедия использует систему сносков на статьи: «фанатизм», «преследовать», «суеверие». Суетверие определяется как «любое излишество, чрезмерность в религии в общем», а его реализация в действии – как «фанатизм». По определению философского словаря Вольтера 1764 года «фанатизм» – «темное и жестокое религиозное безумие, болезнь, которой заражаешься как оспой»; а его противоположность «толерантность» есть то, что несет общественное благо

и спокойствие; принцип, выражающий истину человеческих отношений. «Все верования должны иметь возможность для выражения, но верхом безумия следует считать убеждение, что все люди обязаны одинаково думать об отвлеченных предметах» [21].

Постепенно толерантность перестает восприниматься как «трусливая и временная снисходительность и потворство» и начинает считаться «приятной и примиряющей добродетелью» [167, с.126]. С 1718 года второе издание словаря Французской Академии определяет толерантность как «снисходительность к тому, что мы считаем не должным мешать». Революция 1789 года позволила протестантам открыто высказать их неприятие слова толерантность, запятнанного в их глазах невыносимым чувством превосходства. Вместо толерантности они требуют у составителей Декларации прав человека и гражданина просто свободы. Вот что пишет пастор Рабо Сент-Этьенн 23 августа 1789 года защитникам католической традиции, которые, как юре Лаборд, рекомендовали толерантность для «чуждых культов», лишь бы только приоритет был признан за «религией», то есть за католицизмом: «Господа (...), слово нетерпимость (*intolérance*) изгнано из нашего языка, или оно будет существовать в нем только как одно из этих варварских и устаревших слов, которыми больше не пользуются, потому что идея, что оно представляет, уничтожена. Но, Господа, не терпимости (*tolérance*) я требую, но свободы. Терпимость! Выдержка! Прощение! Великодушие! В высшей степени несправедливые идеи по отношению к инакомыслящим, пока будет верно то, что различие вероисповедания, различие мнения не является преступлением. Терпимость! Я требую, чтобы оно было запрещено и оно будет запрещено, это несправедливое слово, которое нас представляет только в качестве граждан, достойных жалости, в качестве виноватых, которым прощают» [167, с.127]. Декларация прав 1789 года закрепила свободу вероисповедания в статьях 10, 11: «Свободное выражение мыслей и мнений есть одно из драгоценнейших прав человека. Никто не должен быть притесняем за свои взгляды, даже религиозные, при условии, что их выражение не нарушает общественный порядок, установленный законом» [36, с.210]. Только в Республиканской Декларации 1 года исчезло после-

днее снисхождение, содержавшееся в «даже религиозные», и вероисповедание приравнялось к способам мыслизъявления, и хотя толерантность по-прежнему имела религиозную окраску, была официально закреплена свобода любого изъявления мнений в статье 7: «Право выражать свои мысли и свои мнения как посредством печати, так и любым иным способом, право собираться вместе, соблюдая спокойствие, и свободное отправление религиозных обрядов не могут быть воспрещены [36, с.216]».

С Третьей Республики (1870 – 1940 гг.) толерантность проявляется как «необходимое основание» светского характера Республики: каждый гражданин имеет свое мнение и право его выражать как в плане всеобщего избирательного права, так и в плане толерантности по отношению к самым различным мнениям: в первую очередь, религиозным, но также политическим и общественным. В современной Франции идея толерантности применяется в большей части к людям другой национальности как альтернатива расизму. «Антирасизм основывался в течение последних лет на толерантности к Другому: иммигранту с чуждыми, даже шумными обычаями, в странном облачении, со смуглой и даже прямо черной кожей, с отличной от нашей манерой питаться и вероисповеданием» [167, с.130]. Но, как отмечают исследователи (М. Реберью), расизм имеет опасную тенденцию к глобализации, как и антирасизм, и толерантность к различиям рискует затенить вопрос гражданственности, вопрос равенства прав: «Давайте терпеть друг друга, каждый у себя дома со своими похвальными разногласиями. Каждому свои школы: еврейские, арабо-мусульманские, турецкие и т.д. Каждому своя музыка, свой квартал. Каждому...» [167, с.130]. Злоупотребление толерантностью приводит к индифферентизму, который охватывает сегодня все большее число французов. Свидетельством этому стали волнения, охватившие всю Францию в ноябре 2005 года и спровоцировавшие кризис недоверия по отношению к французским властям.

27 октября в городе в окрестностях Парижа Клиши-Су-Буа двое молодых людей арабского происхождения 15 и 17 лет вошли в трансформаторную станцию и были поражены насмерть электрическим током. Предположение, что молодые люди пытались

таким образом скрыться от полиции, было опровергнуто министром внутренних дел Николя Саркози, но спровоцировало реакцию молодых людей пригорода, которые начали беспорядки, сопровождавшиеся насильственными действиями, столкновениями с силами порядка, поджогами машин и зданий. На девятый день беспорядки приобрели общенациональный размах и носили уже не стихийный, а организованный характер. Продолжались они более двух недель и охватили не только столицу, но и распространились по многим городам страны. Франция была поставлена на «грань мятежа» против конституционного порядка (П. Клеман, министр юстиции Франции).

По мнению властей, смерть двух молодых людей была вызвана тем, что они испугались проверки личности полицейским патрулем и в панике спрятались в трансформаторной станции. Однако, по мнению близких, молодые люди были загнаны туда полицейскими, преследовавшими их по подозрению в ограблении. Преследуемые молодые люди нашли единственный выход — укрыться в трансформаторной станции. С точки зрения адвоката семей погибших, тот факт, что молодые люди, которым не в чем себя упрекнуть, пугаются при виде полиции, свидетельствует о том, что полиция проявляет излишнюю интолерантность и даже необоснованную жестокость в кварталах, поставленных в неблагоприятные условия.

Меры, принятые министром внутренних дел для управления кризисом, вызвали сомнение и у жителей Франции, и у некоторых политиков. Для прекращения беспорядков Николя Саркози решил применить принцип «нулевой терпимости» — «tolérance zéro» по отношению к насилию. По его решению машины, патрулирующие неблагополучные кварталы, были оснащены видеокамерами, а полицейские должны были «не наводить больше порядок, а арестовывать». По мнению журналистов (Ф. Гиньяр), поскольку в своем первом заявлении после гибели молодых людей Николя Саркози назвал их «ворами», а позднее упоминал лишь, что молодые люди неправомочно находились на стройке, и, не дожидаясь результатов расследования, резко осудил погромы, заявив, что никаких дискриминационных действий полиция не совершала и подростки погибли не по ее

вине, излишняя стремительность и необоснованность высказываний политика вызвала гнев молодежи и стала дополнительным стимулом к беспорядкам.

Неоднократно на протяжении беспорядков Николя Саркози подтверждал свое желание строго подавить всех тех, кто не соблюдает закон, используя при этом особенно спорные термины. Он заявлял, что хочет «прочистить города», говорил об «отбросах (подонках, сволочах) общества» или о «хулиганах», чтобы указать ответственных за беспорядки.

Неэффективность метода репрессий проявилась в отсутствии результатов и подверглась критике со стороны многих политических деятелей: «именно к Саркози надо было применить нулевую терпимость» (Франсуа Олланд); «слова министра внутренних дел создали ужасный климат» (Лоран Фабиус); «проблема в том, что саркозизм не проходит» (Доминик Стросс-Кан) [164]. Критикуя «неясную воинственную семантику» Николя Саркози, Азуз Бегаг, социолог алжирского происхождения, назначенный министром по равенству возможностей, подчеркивал неразумность министра внутренних дел в выборе слов, адресуемых малообеспеченным слоям населения: «Когда говоришь, всегда нужно выбрать слова. Не нужно говорить молодым, что собираешься “наехать” на них и что собираешься наслать на них полицию. За дело нужно приниматься с желанием успокоить» [164].

Первостепенная цель правительства заключалась в том, чтобы попытаться утихомирить население и остановить насильственные действия. Но кризис такого размаха показал, что в будущем во Франции необходимо осуществлять политику по улучшению условий жизни в населенных пунктах наиболее бедных пригородов, где безработица поражает в первую очередь иммигрировавшее население, в основном магребского или африканского происхождения, плохо интегрирующееся во французское общество, что благоприятствует росту насилия и преступности. По этой причине глава государства просил премьер-министра внести «предложения, чтобы ускорить и усилить эффективность» постановлений закона об общественной сплоченности.

Таким образом, выявляется ментальный характер толерантности, предопределяющий реакции субъектов на определенные ситуации, при этом областями проявления толерантности выступают область речи (интонационное оформление — фонетический уровень, подбор слов и грамматических средств для адекватного выражения мысли — лексико-грамматический уровень); область отношений (мотивация к тому или иному типу отношения, ценностный характер отношения); область поведения (диалогичность, неконфликтность). Вместе с тем, анализ разлитых в культуре и обыденном сознании способов видения мира и представлений людей показывает, что, если французская нация в целом (как молодежь, так и зрелое поколение) ориентирована на приоритетную значимость толерантности и на уровне социума, и в повседневной жизни, русская нация в переходный период нуждается в гармонизации ценностей в соответствии с тенденциями общества, поскольку современная молодежь характеризуется как «агрессивная», «циничная» (Р. Абдуллаева); такие «демократические ценности», как толерантность, консенсус, диалог, эмпатия, находятся в несовместимом противоречии с требованием профессионального и личного успеха, который подразумевает наличие «наступательности», стремления «подавить» другого, что вызывает трудности становления профессиональных сообществ (С.Л. Братченко, Н.В. Ключева); толерантность как ценность не фигурирует среди базовых ценностей россиян (Л.М. Смирнов). Различие систем ценностей приводит к неоднозначному пониманию идеи толерантности и необходимости ее реализации в различных культурах, что зависит от исторического опыта, культуры и традиций народов. Если в западной культуре скорее выявляется активная, контролируемая волей позиция человека, то в восточной культуре прослеживается более пассивный характер восприятия другого человека, что несомненно связано с особенностями восточного восприятия жизни.

Исторически впервые проблема терпимости и ненасилия была поставлена в религиозных концепциях, в первую очередь, в древних религиях стран Востока, в частности в Индии. Характер восточных религий отличался открытостью, способностью к

интеграции близких религиозных систем, проповедовал терпимость.

Этика джайнизма (религиозно-философского учения, возникшего в Древней Индии в VI-V вв. до н.э. и существующего в Индии до нашего времени) провозглашает принципы терпения, смирения, терпимости, непричинения даже малейшего зла любому живому существу как важнейшие отправные моменты бытия, соблюдение которых ведет душу к состоянию блаженства [18].

Большое значение этическим нормам поведения придавал также буддизм (философско-этическое течение VI-V вв. до н.э. в Древней Индии, трансформировавшееся затем в религию). Человек, находящийся в фокусе внимания буддистского учения, может освободиться от жизненных страданий, выбрав жизненный путь, включающий в себя правильные взгляды, правильную мысль (твердое намерение преобразовать свою жизнь), правильную речь (воздержание от лжи, жестоких слов), правильное действие, правильный образ жизни, правильные усилия, правильное направление мысли, правильное сосредоточение. В соответствии с ведущим этическим принципом ахисмы (отказа от насилия) в буддизме провозглашается непротивление злу насилием, причем терпимости отводится пассивно-благожелательная позиция. Этика терпимости состоит в смирении, отказе от принуждения, неусугублении страданий.

Целостная концепция терпимости создается в индуизме, в частности в Бхагавад-гите, где придается большее значение смирению, терпению, ненасилию. Терпимость выступает и как ценность, и как этический принцип, и как знание, и как божественное качество, и как форма аскетизма тела, а насилие признается недопустимым. Подчеркивается необходимость преодоления в себе даже склонности и намерения к принуждению. Представляется, что для преподавателя в русле гуманистически ориентированного обучения необходимость преодоления в себе самой склонности и намерения к принуждению играет ключевую роль.

Активную позицию терпимость занимает в даосизме (философско-религиозное учение Древнего Китая VI-V вв. до н.э.),

где основополагающим принципом добродетели провозглашается принцип недеяния — «человек не должен стремиться к добрым делам, а тот, кто недобродетелен, к этому как раз стремится» [128, с.264-265]. Данный принцип может быть рассмотрен как «деяние через недеяние», где терпимость, выступая как активная форма недеяния, является проявлением добродетели, условием ненасильственного сопротивления, поскольку часто в конфликтной или напряженной ситуации человеку недостает именно умения ненасильственного сопротивления, способности заставить принять свою точку зрения или аргументы без того, чтобы они были восприняты как навязывание.

«Золотое правило» толерантных взаимоотношений — «поступай так, как должны поступать по отношению к тебе» — формулируется в конфуцианстве (философско-религиозное учение Древнего Китая, возникшее в VI-V вв. до н.э.). В центре учения Конфуция (552/551 — 479 гг. до н.э.), называемого также социальной этикой, находится образ совершенного человека, главным качеством которого является человеколюбие, трактуемое очень широко; следование долгу, требовательность к себе. «Благородный муж держит себя строго, не устраивает споров с людьми, умеет быть в согласии со всеми» [128, с.256].

Противоречивыми являются взгляды на терпимость в исламе. С одной стороны, в нем оправдывается религиозная нетерпимость, проявлением которой являются священные войны джихад. С другой стороны, по исламским традициям приветствуются прощение, терпение, способность сдерживать негативные эмоции и совершать добрые поступки. Несомненно, в эпоху, когда человек подвергается различным видам стресса, вызывающим раздражение, агрессивную реакцию, способность сдерживать негативные эмоции имеет большое значение.

Наиболее последовательно решается проблема терпимости в христианстве. Непротивление, терпение, смирение в христианской морали считаются важнейшими добродетелями. Смирение, активное непротивление, способность к мирному разрешению конфликтов, ориентация на потребности и мотивы субъекта взаимодействия подкрепляются тезисом, что эти усилия не

пропадут даром, что в будущем за них обязательно воздастся. Христианское смирение выступает как внутреннее принятие веры, важнейшими составляющими которого являются терпение, любовь, смирение гордыни, преодоление лицемерия. Смирение, проявляющееся не в пассивной, но активной жизненной позиции, является основой, с одной стороны, для миролюбия, умения прощать обиды, оскорбления, с другой – для непротивления злу насилем, а с третьей – для способности отвечать добром на зло. Таким образом, в христианстве смирение становится нравственным принципом жизни.

В нравственном обосновании терпимости, смирения, толерантности восточные религии значительно отличаются от христианства. Однако, несмотря на различия в толковании активности или пассивности жизненной позиции, степени ее проявления или не проявления, терпимость выступает как нравственная ценность, находящая свое отражение в жизни и деятельности человека, этический принцип, предписывающий определенный идеал отношений и поведения, которые находятся в пределах определенных внутренних ограничений, самообладания, самоконтроля. С другой стороны, отмечается эмоциональный характер терпимости.

На религиозных концепциях терпимости и толерантности основываются философские учения о терпимости и ненасилии. Так, концепция о непротивлении злу насилем Л.Н. Толстого показывает нравственную и духовную несостоятельность не только жестких форм насилия, но и всякого принуждения. Готовность к непротивлению злу основывается, по мнению Л.Н. Толстого, на преодолении гордыни и стремления выделиться, на воспитании в себе смирения и терпимости. Содержательными характеристиками смирения и терпимости в концепции Л.Н. Толстого являются гибкость как проявление мудрости и силы духа; преодоление в себе гордости, самовозвеличивания, стремления выделиться, прославиться, которые, в свою очередь, показывают низость духа; неделание как сознательный отказ от злых поступков; любовь. Таким образом, подчеркивается не врожденный, но приобретаемый, воспитуемый характер терпимости, в основе которого лежит сознательный выбор человеком определенных ценностей во взаимоотношениях.

Также ставит акцент на воспитуемый характер терпимости Н.К. Рерих. Подчеркивая, что нетерпимый человек не знает доверия и что учителю должно быть чуждо всякое притеснение ученика, важным условием воспитания терпимости Н.К. Рерих считает сдерживание раздражительности, изжитие личностных страхов и эгоцентризма, а также культивирование в себе любви [107, с.57].

О духовном терпении как национальной особенности русского характера пишет И.А. Ильин, причем духовное терпение он связывает со смирением, полагая, что оно побуждает любовь, увеличивает ценность человека и возвышает его духовно; подчеркивается активная форма терпения, которая приводит к совершенствованию духа, творческой активности.

Ценностный аспект терпимости, как осознание ценности друг друга, «разговор на равных», подчеркивается также С.Н. Трубецким и В.В. Розановым [120]. Так, в русской философской традиции XIX века акцентируется ценностный характер терпимости, ее воспитуемый характер, причем речь идет скорее не столько о воспитании, сколько о самовоспитании человека, который сознательно совершает свой выбор в пользу толерантного отношения к другим людям.

Отметим, что в большинстве философских словарей советской эпохи определение толерантности отсутствует; это вероятно связано с тем, что советская идеология культивировала неприятие иных точек зрения, отвергала принцип плюрализма мнений, который подразумевает толерантность. Однако словарная статья Новой философской энциклопедии в 4 томах рассматривает толерантность как качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодстойной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т.п. предполагая настроенность на понимание и диалог с другим, признание и уважение его права на отличие.

В философском словаре Г. Шмидта, где толерантность отождествляется с терпимостью, подчеркивается, что толерантность включает в себе внутреннее ограничение, так как она означает

терпимое отношение только ко взглядам инакомыслящих, а не к принимаемым против носителей толерантности мерам борьбы, поскольку в случае подчинения их фанатичной идеологии противников приходит конец и идее толерантности.

Также подчеркивая внутреннюю активную позицию человека, проявляемую либо в сострадании (молчании), либо в действии (диалоге), Ю.А. Ищенко трактует толерантность как ответственный поступок, который может быть воплощен в поведении, мысли, слове [51, с.34]. Таким образом, снова акцентируется активность жизненной позиции толерантного человека и ответственность его выбора.

Анализируя объектную, субъектную и ценностную стороны толерантности, В.А. Петрицкий выделяет следующую иерархию определений:

– толерантность как терпимость субъекта по отношению к другому субъекту, несмотря на возможную первоначально негативную оценку вкусов, поступков, стиля поведения, образа жизни, иной культуры;

– толерантность как признание права на существование иных, отличных от моих вкусов, поступков, стиля поведения, образа мыслей или иной культуры;

– толерантность как внутренне осознанная терпимость [100].

Таким образом, становление толерантности проходит в три этапа: видимая внешняя терпимость, проявляемая вынужденно при первичном контакте с субъектом, постепенно переходит во внутреннюю через механизм признания, и на основе нравственно-понимающего сопереживания с вычлениением социально-нравственно-позитивных элементов типичных ситуаций толерантного поведения как процесса становится личностным образованием.

Учитывая этимологию термина «толерантность» и совпадение его этимологического значения русскому понятию «терпимость», В.А. Лекторский предлагает четыре способа интерпретации толерантности. Толерантность, понимаемая как безразличие к существованию различных взглядов и ценностей, индифферентных к основным ценностям цивилизации, не препятствует нормальному общежитию людей, но не способствует при-

общению к другому культурному опыту, развитию личности, обогащению ее потенциала [78, с.46].

Толерантность как невозможность взаимопонимания, проявляющаяся в терпимости, уважении к другому, которого, вместе с тем, невозможно понять и с которым невозможно взаимодействовать, способствует существованию равноправных, но несоизмеримых культур и познавательных установок [78, с.48]. Знакомясь с другой системой ценностей, усваивая ее, человек перестает жить в своей системе ценностей, переходит из одного культурного или познавательного мира в другой, жить одновременно в двух разных мирах невозможно. Такое толкование толерантности подчеркивает равноправное сосуществование различных систем ценностей, но, вместе с тем, невозможность продуктивного взаимодействия людей, придерживающихся различных взглядов и убеждений.

Многообразие культурных, ценностных и интеллектуальных систем, которые постоянно взаимодействуют, соревнуются, пытаются доказать свою состоятельность, решая технические, социальные, интеллектуальные проблемы, приводит к пониманию толерантности как снисхождения, которое предопределяет привилегированный характер традиций и ценностей родной культуры, а также личных взглядов в рамках этой культуры. Опыт иной культуры признается при этом несостоятельным, но терпимым с некоторой долей презрения. Представляется, что данное понимание толерантности, подчеркивающее несоразмерность различных культур, также не может способствовать эффективным взаимоотношениям людей, поскольку априори утверждается превалирование одной культурной парадигмы и посредственность, несостоятельность другой.

Толерантность как уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций в результате критического диалога, при котором культура как система знаний и ценностей вступает не только в борьбу, но во взаимодействие с другой культурой, учитывая опыт другой системы, расширяет горизонт своего собственного опыта. При этом взаимодействии в иной позиции, в другой системе ценностей, в чужой культуре заимствуется то, что может помочь в решении проблем, кото-

рые являются не только своими собственными, но и проблемами других людей, других культур, других ценностей и интеллектуальных систем. В таком диалоге не только люди, но и культуры меняют свою идентичность, взаимообогащаясь. Плюрализм культур сменяется полифонией, то есть диалогом и взаимодействием [78, с.46-54].

Открытое сопоставление взглядов, позиций, совместный поиск устойчивости и согласия, проявление своего интереса и изложение своего видения проблем, то есть активная, «делиберативная» (от французского *délibération* – обсуждение, размышление, обдумывание) модель толерантности (А.А. Галкин, Ю.А. Красин) представляется нам плодотворной в современной ситуации, так как способствует не априорному отвержению или бездумному подражанию, заимствованию, но, наоборот, приобщению к лучшим достижениям мирового опыта и культуры, внося свой вклад в него.

Многообразие интересов, взглядов, позиций, их противоположность и часто несовместимость ведет к тому, что по-прежнему остается актуальным стремление к насаждению единообразия, утверждению абсолютного господства, желание уничтожить независимость и индивидуальность, поэтому толерантность рассматривается как пренебрежение, равнодушие, попустительство, индифферентность, пассивность, терпеливое смирение, тактика постоянной уступки, непротivления (Р.Р. Валитова). Однако такое понимание толерантности как снисходительно-равнодушного отношения к другому следовало бы скорее назвать компромиссом, приспособлением. Подлинная толерантность не означает отказа от собственных взглядов, она свидетельствует об открытости участников диалога, их «взаимопроницаемости», «отказа от привилегии первого лица», призывает к активности, установлению духовной связи с другим [16, с.34-35]. Тем не менее, далеко не все является терпимым, существуют объективно нетерпимые, неприемлемые явления, события.

Становление проблемы толерантности как нравственной ценности и принципа взаимоотношений между людьми находит свое

отражение в работах философов Н.А. Барановой, В.М. Золотухина, К. Поллера, В.В. Шалина и др. Толерантность предстает как отношение «Я – Ты» для достижения общности, как чувственно-эмоциональная основа общения и один из его способов, представляющих рациональную составляющую общения, как общечеловеческая ценность. Убеждение в естественности различий во взглядах людей, отрицание насильственного обращения в свою веру, навязывания своих принципов и ценностей, представление о культурном прогрессе как о процессе преодоления эгоизма и агрессивности – основополагающие идеи философии ненасилия.

В рамках современной западной политической философии либерализма также разрабатывается определение толерантности, фиксируются ее границы и основания. Так, в доктрине толерантности Дж. Ролса она определяется как рациональная моральная добродетель, политическая ценность, а не просто инструмент разрешения тех или иных проблем. Основу толерантности представляет принцип справедливости, равенства людей как моральных рациональных существ, обладающих интуитивным «чувством справедливости» и разделяющих «тонкую» теорию блага [135, с. 15–16].

Рассматривая толерантность как моральный идеал, П.Л. Николсон выделяет сущностные характеристики толерантного отношения. Толерантным является отношение к тому, что отклоняется от нормы, считаемой должной; предмет толерантного отношения важен и не тривиален для человека. В основе него лежит моральное несогласие субъекта, обладающего необходимой властью для подавления предмета толерантности, но не применяющего своей силы, позволяя тем самым существовать отклонению, все же не принимая его.

Толерантность как добродетель заключается, по мнению П.Л. Николсона, в воздержании от употребления силы для вмешательства во мнение или действия другого. Одновременно автор устанавливает границы толерантности как морального идеала. Толерантность не требует от человека примирения со всем существующим, она отвергает то, что противоречит моральному

основанию толерантности, а именно, уважению ко всем людям как полноправным моральным субъектам [95].

Итак, в философском осмыслении понятие «толерантность» часто сопоставляется с понятием ненасилия. Однако исследователи доказывают, что их содержание нельзя просто отождествлять с отрицанием его противоположности – насилия. Двумя типичными реакциями на насилие являются либо покорность, пассивное смирение, непротивление, при котором воля одного индивида подчиняется воле другого, либо ответное насилие, подкрепляемое убеждением в том, что одолеть противника можно лишь свойственными ему методами. Однако насилие как средство достижения цели автономно лишь до определенного момента, ибо, будучи замкнуто по своей природе на несправедливости, оно неизбежно рано или поздно будет узурпированным [61, с.34]. Ненасилие как более нравственный и более оправданный путь отпора насилию осуществимо только на основе толерантности, являющейся необходимым условием цивилизованного устранения конфликтов и столкновений, имеющих в своей основе разнонаправленность интересов.

Особенности ненасилия заключаются в том, что путь ненасилия – это решение личных и общественных конфликтов через сотрудничество, отличительной чертой которого является стремление понять другую сторону, признать справедливость ее интересов и притязаний, найти альтернативное решение, удовлетворяющее обе стороны результатом [31, с.83-89]. Другая особенность ненасилия проявляется в активности и сознательности позиций всех сторон конфликта, при отсутствии которых взаимодействие неизбежно выливается в отношение «власть – подчинение». Третьим признаком выступает необходимость исключительного напряжения сил – познавательных и нравственных.

Выделенные существенные характеристики ненасилия позволяют отметить его сходство и различие с толерантностью. Прежде всего, ненасилие в отличие от толерантности выступает способом решения конфликтов, методом борьбы, т.е. необходимая составляющая ненасилия – антагонизм во взаимодействии субъектов. Даже при условии уважения собеседника он предстает в

первую очередь как противник. Вся совокупность ненасильственных действий неизбежно преследует исключительно иерархические цели, реализацию собственных интересов и является средством компенсации и самоутверждения при взаимодействии.

Толерантность, включая преодоление безразличия, нежелания идти на контакт, снисхождения по отношению к коммуниканту, предполагает отказ от намерения изменить его согласно собственным представлениям о должном, от вторжения в его ценностную систему. Несмотря на некоторые расхождения, толерантность и ненасилие сближаются идеей сотрудничества, которое в ненасилии выступает средством преодоления личных и социальных противоречий, решения споров на всех уровнях, в толерантности — средством осознания реальности и неизбежности бытия другого, признания правомерности его притязаний и выяснения их причины [61, с.36].

Толерантность и ненасилие сближаются также идеей признания ценности человека; отрицанием принуждения как способа взаимодействия человека с миром, природой, другими людьми; развитием способности к принятию и пониманию другого человека [119]. Условиями приобретения личностью позиции ненасилия будут: принятие собственной личности; осознание уровня собственного эгоцентризма, формирование терпимости. Терпимость выступает в качестве внутреннего гибкого механизма существования позиции ненасилия, она ориентирована на другого человека, принятие и понимание его в сопоставлении с собой и своими взглядами. Овладение терпимостью является выражением личностной зрелости. Для учителя это и будет педагогической толерантностью.

Итак, с позиции философского знания толерантность предстает как нравственная ценность; этический принцип; принцип взаимоотношений, проявляющийся в выборе определенных идеалов, приобретении позиции, внутреннем ограничении, воздержании (рис. 1)



Рис. 1. Толерантность как философская категория

Как предмет этического осмысления толерантность отождествляется с терпимостью, которая, согласно представлениям А.Е. Зимбули [43, с.23-27], предстает как проявление нравственным субъектом сдержанности в ситуации, когда он негативно реагирует на нравственно значимые для него события.

Нравственный характер терпимости разрабатывался А. Швейцером в его этическом учении «Благоговение перед жизнью», называемом также «этикой смирения», в основе которой лежит миропонимание как уважение жизни, жизнеутверждение. Главный постулат этики А. Швейцера основывается на уважении жизни всего живого, выражающегося в действиях, поступках человека. Деятельность человека непрерывно связывается с реализацией нравственной ответственности и нравственного долга [150].

Словарь по этике также дает дефиницию только понятия «терпимость», но данное определение является, на наш взгляд, более полным: моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям и привычкам в поведении других людей, которое выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения крайних мер давления, преимущественно методами разъяснения и воспитания. Это определение указывает на моральную основу данного качества личности.

В математике Ю.А. Шрейдер связывает толерантность с эквивалентностью, позволяющей «как можно строже определить

отношения одинаковости или взаимозаменяемости» [153, с.50]. Определяется она посредством логических операций, связанных с рефлексивностью и симметричностью.

Также понятие «толерантность» применяется в логике, где обозначает интуитивное представление о сходстве и неразличимости. Сама же эквивалентность является «частным случаем толерантности», и, как подчеркивает Э. Зиман, «математическое отношение, соответствующее нашему интуитивному представлению о сходстве или неразличимости, получило название «толерантность» [42]. Иначе говоря, толерантность является экспликацией понятия родства и меры различимости, что, на наш взгляд, может проявляться уровнями ее сформированности.

Применяя толкование толерантности, принятое в логике и математике, к исследуемой нами проблеме, можно утверждать, что толерантность, проявляясь в соотношении эквивалентности вещей друг к другу, выступает мерилем родства целей учителя и ученика, сохранением равновесия позиций учителя и ученика, находящихся на противоположных, но уравновешивающих друг друга чашах весов образования. От сбалансированности этой постоянно находящейся в движении системы зависит ее функционирование.

Как психологический феномен толерантность имеет достаточно короткую историю изучения в отечественных и зарубежных исследованиях (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, П.Н. Ермаков, Т.Т. Калюжная, Л.А. Конашенко, Е.Ю. Клепцова, А. Маслоу, Г. Оллпорт, Ю.И. Потапова, А.А. Реан, Г.У. Солдатова, Л. Трубина, Л.А. Шайгерова, С.Д. Щеколдина и др.).

Согласно Г. Оллпорту, развитие человека происходит во взаимосвязи с социумом. Важной личностной характеристикой человека демократического общества, объединяющей знание себя, ответственность, чувство юмора, автономность, способность к эмпатии, является толерантность. Психологами выделяются два пути личностного развития: толерантный и интолерантный. Толерантный путь выбирает человек свободный, доброжелательный, с позитивной «Я-концепцией». Интолерантный путь характеризуется представлением о собственной исключительнос-

ти, стремлением переносить ответственность на окружение, потребностью в порядке, желанием сильной власти [97].

Критериями толерантной личности, по мнению исследователя, являются: широкие границы «Я» как способность посмотреть на себя со стороны; социальная активность; способность к теплым отношениям (в том числе терпимость); эмоциональная незабоченность, самопрятие, умение справиться с собственным эмоциональным состоянием; реалистичное восприятие, опыт и притязания; способность к самопознанию и чувство юмора; направляющая цельная жизненная философия.

В контексте теории «здоровой личности» (А. Маслоу) толерантность выступает как один из возможных путей самоактуализирующейся личности, как возможность выбора, личностного роста, возможность принимать себя и других людей такими, какие они есть, возможность установления с окружающими доброжелательных личных отношений. Применительно к педагогике эта идея нашла свое отражение в том тезисе, что учитель должен не только и не столько обучать, сколько помочь проявить то, что изначально заложено в человеке, способствовать самоактуализации личности ученика в положительной, благоприятной учебной атмосфере.

Принцип толерантности отражен в русле гуманистической концепции «полноценно функционирующей личности» К. Роджерса. Оказать помощь другому человеку, в частности в самоопределении и самоосознании, можно только опираясь на стремление человека к свободе и позитивным изменениям, что становится возможным благодаря безусловному принятию человека («Исключительно важно позволить себе понимать другого человека»), эмпатическому пониманию и конгруэнтности. В результате стимулируется тенденция личности к самоактуализации, реалистическому представлению о себе, снятию противоречий между «реальным я» и «идеальным я» и, следовательно, более человечному, толерантному отношению к себе и окружению [108].

С позиций «Психологии прощения», разработанной Р. Альмабуком, М. Сантосом, Р. Энрайтом, межличностные отноше-

ния должны характеризоваться терпимостью, отказом от негативных мыслей, эмоций и поведенческих проявлений в отношении другого человека; положительным настроением, положительной окрашенностью эмоций и поведенческих проявлений в отношении другого человека.

Итак, в зарубежной психологии толерантность рассматривается как одно из необходимых условий нормального развития и деятельности личности, а способами проявления толерантного отношения являются терпимость, принятие, положительный эмоциональный тон, эмпатийность. Действенный характер толерантности проявляется в осознанном выборе индивидом поведенческой стратегии.

В отечественной психологии проводились в основном исследования терпимости, ограничивавшиеся изучением эмоциональной устойчивости (П.Б. Зильберман, А.Е. Ольшанникова, О.А. Сиротин, А.Я. Чебыкин, О.А. Черникова и др.). В последнее десятилетие в связи с изменением социально-политической жизни в стране наблюдается востребованность исследований по различным аспектам проблемы терпимости и толерантности. Проблема толерантности рассматривается в контексте базисных понятий психологии с точки зрения оценки и отношения (С.К. Бондырева, Д.В. Колесов); в контексте развития смысловых образований личности (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков). Разрабатываются практические упражнения, задания, тренинги, направленные на переход к ненасильственным, толерантным отношениям на основе понимания, взаимного уважения, сотрудничества (Л.Трубина, С.Д. Щеколдина).

Рассматривая психологическую трактовку толерантности, следует отметить, что в отечественной психологической науке закрепилось двоякое понимание данного понятия. Так, толерантность определяется как:

— установка либерального принятия моделей поведения, убеждений, ценностей другого; способность к неагрессивному поведению по отношению к другому человеку на основе открытости в относительной независимости от действий другого;

— способность выносить стресс, сохранять саморегуляцию при фрустрирующем воздействии среды в результате снижения

чувствительности к этому воздействию, внутренне проявляющаяся в повышении порога эмоционального реагирования, а внешне – в выдержке, самообладании, способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптационных возможностей [30, с.33].

Стремясь снять некоторую неопределенность в трактовках терпимости и толерантности, Е.Ю. Клепцова указывает, что и терпимое и толерантное отношение актуализируется тогда, когда мнения, оценки, верования, поведение других людей не совпадают с мнениями, оценками, ожиданиями субъекта взаимодействия, что объединяет данные понятия. Однако функции толерантности и терпимости, по мнению автора, различны: толерантность носит адаптивный характер; терпимость выполняет еще и активную функцию, что дает возможность изменять чужое мнение, поведение другого человека без применения средств принуждения. Автор указывает, что данные личностные свойства различаются по психологическим механизмам, лежащим в их основе: ведущим механизмом толерантности является терпение (выдержка, самообладание, самоконтроль), что дает возможность снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам; принятие отступает на второй план, не утрачивая при этом своего потенциала, и активно используется личностью [57, с.14-15].

Толерантность рассматривается Е.Ю. Клепцовой как свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и проявляющееся в снижении сензитивности к объекту за счет использования механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль). Границы проявления толерантности распространяются от высокомерия, сдержанности, терпеливости, выдержки, самообладания до беспомощности. Под терпимостью понимается свойство личности, в котором выражается отношение человека к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, самому себе, актуализирующееся при наличии некоего барьера, препятствия, переживаемых в виде раздражительности, неприятия взглядов, установок и др., и которое проявляется в принятии, понимании, доброжелательности, согласованно-

сти, сотрудничестве, ассертивности. Границы проявления терпимости — от снисходительности, сотрудничества (как согласования мнений, действий, взаимоожиданий и т. п.) до уступчивости. Отмечается, что терпимость носит активный, созидательный характер, толерантность — пассивный [57, с.47-48]. Однако, на наш взгляд, было бы не совсем правомочно говорить о пассивном характере толерантности, поскольку, отдавая предпочтение толерантному отношению в личном или профессиональном взаимодействии в ситуации несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения, человек, напротив, проявляет активность своего выбора.

Анализируя продуктивность общения в связи с установками и характерологическими особенностями личности, А.А. Реан [106, с.63-66] также разводит понятия терпимости и толерантности, отмечая, что толерантность связана с терпимостью к различным мнениям, непредубежденностью в отношении оценки людей и событий. Подчеркивая профессионально значимый характер этого свойства личности для педагога, автор выделяет три определяющих его фактора: социогенетический (влияние объективно-субъективных факторов — социальных установок, эталонов, стереотипов, общей направленности общества); микросредовый (влияние ближайшего окружения — семьи, учебного, трудового коллектива, неформальной группы); биогенетический (влияние психофизиологических — половозрастных и темпераментных — особенностей индивида).

Принципиально важным для нас является определение толерантности как профессионально значимого свойства для учителя, поскольку в современном обществе, с произошедшими в нем изменениями, меняется традиционная установка на знаниевый характер образования. Ведущим фактором развития высшего образования наряду с профессионализацией и фундаментализацией становится гуманизация, развитие личности (Б. Коссов). Приоритетную роль в образовательном процессе начинает приобретать не учитель-информатор, но «учитель-тьютор» (В.А. Конев), наставник, обладающий необходимыми личностными чертами, являющийся определенной моделью, идеалом поведения и отношений, способный транслировать этот идеал

своим подопечным. Значит, толерантность может пониматься как установка либерального принятия личностью моделей поведения, убеждений и ценностей других; при этом критериями толерантности будут выступать коммуникативные установки, возможность проявления агрессии в открытом поведении, объективный негативизм, личный опыт негативного общения [53, с.121].

Ряд исследователей (С.К. Бондырева, Д.В. Колесов) определяют толерантность как способность, в частности, способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и какие-либо иные особенности других индивидов [12, с.5]. Выделяются естественная толерантность (толерантность при отсутствии оснований для негативной реакции) и проблемная толерантность (толерантность, несмотря на наличие оснований для негативной реакции). Формирование толерантности связано с такими понятиями, как привычка, установка, потребности, мотивация, смысл жизни, различие, запрет, принадлежность, иерархия, авторитет, понятие недостатка, противоречие, чувство собственного достоинства, провокация, фанатизм, архетипы, эталоны, знаковые системы [12, с.10-11].

Рассматривая понятие толерантности в контексте разработки различных практических технологий, Г.У. Солдатова формулирует следующее определение: «Толерантность – интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с самим собой и окружающим миром» [122, с.65]. Выделяются следующие основные компоненты толерантности: психологическая устойчивость, система позитивных установок, комплекс индивидуальных качеств, система личностных и групповых ценностей. На формирование данных компонентов направлены разрабатываемые исследователем психологические технологии.

Исходя из определений толерантности, принятых в психологии, приходим к выводу, что в психологической науке толе-

рантность понимается как в общефилософском плане – терпимое отношение к «другому», социокультурным различиям и многообразию при наличии собственной устойчивой позиции, обеспечивающей открытость и готовность к диалогу, так и в узкопсихологическом – условие устойчивости субъекта к воздействию стресса, сохранение и повышение его адаптивного потенциала, установка, способность, свойство, интегральная характеристика (рис. 2).



Рис. 2. Толерантность как психологическая категория

В рамках этнопсихологии толерантность, являясь явлением социальной перцепции, понимается как отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, а точнее – наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной [47]. Этническая толерантность, не являясь следствием ассимиляции как отказа от собственной культуры, выступает как характеристика межэтнической интеграции (Н.М. Лебедева), для которой характерно «принятие» или позитивная оценка своей этнической культуры и этнических культур групп, с которыми данная группа вступает в контакт. Такое понимание адекватности группового восприятия базируется на постулате ценностного равенства этнических культур и отсутствии в этом плане преимущества одной культуры перед другой [47].

В качестве основы этнической толерантности выступает этническая идентичность, проявляемая в виде позитивного МЯ-образа, включающего чувство сплоченности, эмоциональную приверженность группе и общую удовлетворенность этнической принадлежностью; в сфере межэтнической перцепции это предполагает наличие позитивной оценки иноэтнической группы и ее культуры, а также взаимоотношений с ней. Важным в данном представлении для нас является акцентирование исследователем того положения, что в основе толерантности лежит прежде всего позитивная оценка своей национальной культуры, чувство удовлетворенности принадлежностью к ней. Так, для учителя невозможно развитие личностной толерантности при отсутствии личностной позитивной самооценки и положительной оценки своей личностной и профессиональной культуры. С другой стороны, толерантное отношение предполагает проявление изначального положительного образа своего партнера по взаимодействию, без чего невозможно осуществление эффективного взаимодействия.

Исследователи выделяют ряд факторов, способствующих проявлению интолерантных отношений во взаимодействии, приводящих к нетерпимости, агрессии по отношению к другому человеку. Такими факторами являются эгоцентризм (склонность полагать свой образ жизни единственно верным); внутригрупповая суггестия (направленность на сплочение одной культурной группы) и внешнегрупповая контрсуггестия (перцептивное отдаление от иной культуры); склонность к «группомыслию», «заражению фанатизмом», несвободному и безответственному следованию за лидерам; социальные стереотипы (В.С. Агеев, А.Г. Асмолов, И.С. Кон, П.М. Лебедев; В.Ф. Петренко, Т.Г. Стефаненко, Г. Тэджфел). Формирование толерантности предполагает формирование механизмов ослабления данных факторов. Так, преодоление эгоцентризма связано с действием механизмов «децентрации», то есть умения координировать свою точку зрения с другими; ослабление внутригрупповой суггестии и внешнегрупповой контрсуггестии происходит при расширении личного культурного опыта взаимодействия с неоднозначными явлениями национальной и иных культур. Знакомство и при-

общение к опыту иноязычных культур, язык которых в частности, является априори более толерантным, чем русский [113, с.69], может способствовать формированию толерантности.

В рамках социальной психологии и акмеологии толерантность рассматривается как частный случай ценностного отношения человека к другому человеку наряду с такими феноменами, как гуманность и альтруизм (В.В. Глебкин, А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, Н.М. Лебедева, Ф.М. Малхозова и др.). При этом толерантность рассматривается в двух контекстах: во-первых, в контексте ценностного отношения к людям вообще (безотносительно культурной принадлежности); во-вторых, в контексте ценностного отношения к людям – представителям иных социокультурных (этнических, конфессиональных, субкультурных) групп.

Если в психологии толерантность понимается как отношение, установка, свойство, в педагогике не сложилось однозначного мнения о сущности толерантности и ее видах. Так, Е.А. Стрельцова в своем диссертационном исследовании определяет толерантность как терпимое отношение к многообразию социокультурных моделей поведения. Толерантность, по мнению исследователя, означает способность разрешать деструктивные конфликтные ситуации в профессиональной сфере через понимание и восприятие «другой» точки зрения и предполагает отказ от профессионального догматизма, способность субъекта к саморазвитию и участию в развитии коммуникативной профессиональной культуры [130, с.14]. Важным, на наш взгляд, является подчеркивание автором необходимости отказа от негибкости и догматизма в профессиональной деятельности, поскольку при наличии двух противоположных точек зрения истина находится посередине, а ситуация конфликта возможна только при желании его двумя сторонами. Значимой для нас также представляется идея формирования толерантности как неотъемлемой составляющей профессиональной культуры личности, а также культуры общения – коммуникации, формируемой в русле коммуникативного обучения, в частности коммуникативного обучения иностранному языку.

Как особую форму выражения субъектами вузовского научно-образовательного пространства (преподавателями высшей школы, студентами, начинающими исследователями) своего отношения к окружающему миру в единстве всех его проявлений, предполагающую ту или иную форму согласия, основанного на всестороннем многоплановом анализе сущностных связей и отношений зависимости между объектами, процессами и явлениями, понимает толерантность Н.Ю. Кудзиева [70, с.16]. Значимым является выделение исследователем следующих аспектов толерантности: толерантность как качество личности, проявляемое в повседневной жизни за пределами профессиональной деятельности – «толерантность общения»; «профессиональная толерантность», проявляемая в профессиональных отношениях и деятельности, для педагога это «педагогическая толерантность». В связи с необходимостью преемственности знания, на основе тезиса «во всем есть зерно истины» исследователем также выделяется толерантность ученого-исследователя. Важным представляется выделение исследователем «профессиональной педагогической толерантности», система формирования которой соединяет теоретическую подготовку на содержательной основе специальных курсов и использование форм работы, предусматривающих разрешение специальных проблемных ситуаций, содержащих противоречия. Отмечается возможность формирования толерантности на основе использования содержания изучаемых учебных дисциплин, тем не менее, за пределами исследования осталось содержание и потенциал конкретных учебных предметов, в частности иностранного языка.

Толерантность в педагогике рассматривается как «способность субъекта признавать существование иной точки зрения, многообразие культурных отличий, на основе уверенности своих позиций, не избегающая конкуренции, в рамках универсальных прав и свобод личности, и при этом обеспечивающая устойчивость индивидуальности личности человека (то есть не поступаясь собственными принципами) и гармоничное развитие личности в социуме» [3, с.6]. Толерантность как способность принятия существующего вне внутреннего пространства личности влияет прежде всего на гармонизацию внутреннего простран-

ства человека, являющуюся залогом успешных взаимоотношений как в повседневной жизни, так и при осуществлении профессиональной деятельности (рис. 3).

Толерантность понимается как качество: «морально-нравственное качество личности, характеризующееся способностью человека принимать другого во всем его многообразии, признавать индивидуальность, уважать свое и чужое мнение и взгляды, выражающееся в стремлении достичь взаимопонимания и согласия в процессе общения и взаимодействия методом разъяснения и убеждения» [152, с.34]; качество личности, определяющее активную нравственную позицию во взаимодействии с людьми, независимо от их культурной, социальной принадлежности, национальности, вероисповедания, образования, возраста, профессии, взглядов [49, с.30]. Таким образом, при рассмотрении толерантности как качества подчеркивается ее нравственный аспект и активность жизненной и профессиональной позиции.

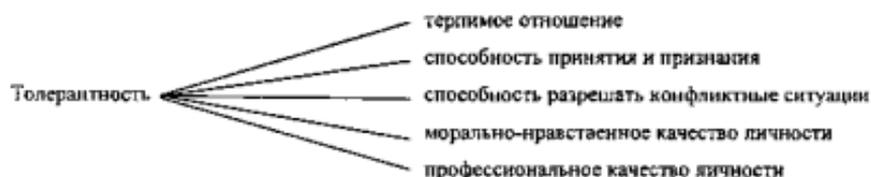


Рис. 3. Толерантность как педагогическая категория

В отличие от философского знания, где выявляется ценностный характер толерантности, психологического, где акцентируется устойчивость личности, в педагогике рассматриваются проявления толерантности: гармонизация отношений, выражающаяся во взаимодействии в сотрудничестве. Поскольку педагогика ищет условия, таким образом, толерантность выступает условием успешной профессиональной, профессионально-педагогической деятельности.

Рассматривая толерантность в качестве важнейшего условия для осуществления эффективной профессиональной деятельно-

сти, Е.В. Рыбак определяет ее как интегральную характеристику личности, включающую психологическую устойчивость индивида, систему позитивных установок, комплекс индивидуальных качеств, систему личностных и групповых ценностей, подчеркивая, что с точки зрения генезиса, как «результат многих сил, действующих в одном направлении», толерантность должна рассматриваться как понятие «всепроникающее и объединяющее личностные качества и особенности их проявления» [111, с.45]. Сформированность толерантности предполагает наличие и проявление следующих свойств личности: гуманность, отказ от методов принуждения и форм подавления, направленность на конструктивное разрешение конфликтов; рефлексивность; свобода, выражающаяся в дисциплине и долге; ответственность; личностная креативность; гибкость и вариативность; самообладание и адекватная оценка собственных сил и способностей; перцепция и эмпатия; чувство юмора (Е.В. Баскакова) [133, с.77].

Таким образом, исследователями подчеркивается, что толерантность выражается способами взаимодействия людей (рис. 4).



Рис. 4. Способы проявления толерантности

Сравнение точек зрения философов, психологов, педагогов позволяет выделить следующие характеристики толерантности: интегральная характеристика, ценностная характеристика, отношенческая характеристика, поведенческая характеристика. Виды характеристик позволяют ученым говорить о компонентах структуры толерантности.

Рассматривая толерантность как интегративную характеристику личности, исследователи (О.В. Исаева, Н. Кленова, М. Максимова, И.В. Сиволобова) разрабатывают структуру толерант-

ности. Так, при исследовании специфики толерантного взаимодействия И.В. Сиволобова [117, с.25-26] в когнитивный компонент толерантности включает знания о сущности толерантных отношений; способах осознания и принятия человеком сложности, многомерности жизненной реальности и вариативности ее восприятия, понимания и оценивания разными людьми; способах осознания относительности, неполноты и субъективности собственных представлений; способность, расходясь с человеком во мнениях, не переводить когнитивный конфликт в межличностный. Эмоциональный компонент толерантности составляют эмпатия, позволяющая компенсировать возможные разногласия, препятствовать их трансформации в межличностный конфликт и нетерпимость; «аффективная толерантность», заключающаяся в способности справляться с эмоциональным напряжением, терпимо относиться к болезненным переживаниям и тревоге; положительный настрой и переживание положительных эмоций по поводу достижения уважительного взаимодействия с окружающими людьми. В поведенческий компонент толерантности, отражающий наличие практических навыков толерантного поведения, входят конкретные умения: способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции, готовность к толерантному отношению к высказыванию других, способность к достижению компромисса, толерантное поведение в напряженных ситуациях.

Структура толерантности как личностного качества, которое определяет активную нравственную позицию во взаимодействии с людьми независимо от их культурной, социальной принадлежности, национальности, вероисповедания, образования, возраста, профессии, взглядов, представляет интегративную характеристику трех основных взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов [49, с.28-30]: познавательного, который характеризует особенности личности, взаимоотношения в образовательной сфере, специфику работы, предметное содержание обучения и другие знания; эмоционально-оценочного, включающего эмоциональную реакцию, эмоциональное состояние, эмоциональное отношение, эмпатийность, способность к объективной оценке. Особое значение уделяется поведенческому компоненту

толерантности (вступление в диалогические отношения, установление сотрудничества в процессе взаимодействия), так как именно в границах деятельности любые реальности выстраиваются в смысловой ряд, создавая жизненную концепцию человека.

В структуре толерантного поведения подростков Т.С.Таюрской [131] выделены три компонента: когнитивный, отражающий уровень информированности о проблеме толерантности и толерантного поведения (ценностей, норм, ориентиров); эмоционально-мотивационный, отражающий интересы, стремления, потребности, связанные с формированием толерантного поведения; деятельностно-практический, отражающий уровень проявления толерантного поведения.

В структуре толерантности как социально значимой ценности И.В. Крутова [69, с.63] выделяет четыре компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, деятельностный. Когнитивный компонент подразумевает фиксацию в сознании учащихся результата овладения знанием о толерантности. Эмоционально-оценочный компонент связан с особенностями эмоционального восприятия знаний о толерантности. Личностно-смысловой предполагает поиск, осознание и принятие личностного смысла толерантности как социально значимой ценности. Деятельностный компонент отражает регуляцию субъектом собственного действия.

Четырехкомпонентную структуру толерантного и терпимого отношения разрабатывает Е.Ю. Клепцова [57, с.41-48]. Выделенные автором компоненты наполняются в зависимости от степени принятия идей ненасилия и толерантности как общечеловеческой ценности и мотивов отношений (в мотивационно-ценностном компоненте); развитости механизма принятия и понимания (в когнитивном компоненте); развитости механизма терпения, преодоления раздражительности, самоконтроля и саморегуляции, эмпатии (в эмоционально-волевом компоненте); форм поведения и способов общения (в конативном компоненте).

Таким образом, выделяемые в структуре толерантности компоненты отражают необходимость наличия у субъекта знаний о толерантности, ценностных и эмоциональных отношений к ним с возможностью их регуляции, а также проявление их в прак-

тике взаимодействия, что отвечает философской (ценность), психологической (отношение), педагогической (условие деятельности) характеристикам.

Исследователями разработаны функции толерантности, что подчеркивает ее действенный характер. Так, рассматривая толерантность как социокультурный феномен, Е.А. Стрельцова [130, с.27-32] выделяет следующие функции толерантности в структуре личности:

– гуманитарная функция, цель которой заключается в формировании ценностных ориентаций и интересов будущего специалиста с целью развития духовно богатой личности, умеющей противостоять технократизму и бесчеловечности, реализуемая посредством самопонимания, взаимопонимания, способности к диалогу, общению, сотрудничеству;

– функция идентификации, позволяющая осознавать свою индивидуальность, аутентичность, способность самоопределяться, в том числе и в профессиональной сфере; сформированность данной функции проявляется в способности к рефлексии, волевой целеустремленности в профессиональной деятельности, осознанной преданности корпоративным ценностям и одновременно критичному отношению к ним, если они не соотносятся с моральными принципами самой личности, способностью отстаивать собственные мировоззренческие принципы;

– функция социальной адаптации, обеспечивающая продуктивное, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, заключается в активном приспособлении человека к изменившейся среде на основе осознанного формирования новых способов своего поведения, гармонизирующих взаимоотношения с окружающими; в оптимизации взаимоотношений индивида с группой, сближении их целей, ценностных ориентаций, вхождении индивида в ролевую структуру группы; в освоении человеком новых для него социальных ролей и позиций, в том числе и профессиональной позиции, значимых для него самого и социума в целом. Таким образом, отмечается социализирующая роль толерантности.

Рассматривая толерантность как социально значимую ценность и определяя ее сложное личностное образование, И.В. Крутова [69, с.63] выделяет следующие функции толерантности:

- информационная, заключающаяся в фиксации информации о толерантности как социально значимой ценности;
- функция эмоционального подкрепления, отражающая эмоциональное восприятие знаний о толерантности как социально значимой ценности;
- смысловая, определяющая поиск, осознание и принятие личностного смысла толерантности как социально значимой ценности;
- регулятивная, заключающаяся в регуляции субъектов собственного действия с личностным смыслом. Таким образом, отмечается регулирующая роль толерантности.

При исследовании межличностного общения В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша [72] выделяют функции толерантности, обозначающие ее инструментальную роль:

- контактная, заключающаяся в установлении контакта как состояния обоюдной готовности к приему, передаче сообщений и поддержанию взаимосвязи в виде постоянной взаимоориентированности;
- информационная, состоящая в обмене сообщениями, мнениями, замыслами, решениями;
- побудительная, включающая стимуляцию активности партнера для направления его на выполнение определенных действий;
- координационная, подразумевающая взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности;
- функция понимания, заключающаяся в адекватном восприятии и понимании смысла сообщения и взаимном понимании намерений, установок, переживаний, состояний;
- эмотивная, способствующая созданию у партнера по общению нужных эмоциональных переживаний, а также изменению своих переживаний и состояний;
- функция установления отношений, заключающаяся в осознании и фиксации своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и других связей сообщества, в котором действует индивид;

— функция оказания влияния, способствующая изменению состояния поведения, личностно-смысловых образований партнера.

Таким образом, несмотря на различное количество выделяемых исследователями функций толерантности, суть их заключается в фиксации знаний о толерантности, принятии идей толерантности и ненасилия как общечеловеческой и личностной ценности с тем, чтобы на их основе реализовывать нравственную оценку своего поведения и деятельности в сочетании с самоанализом и самокорректировкой, проявляя во взаимодействии положительные эмоциональные отношения, необходимую для положительного влияния на партнера по коммуникации диалогичность и эмпатию, организуя партнерские взаимоотношения. Особое значение имеет для нас выделение функции идентификации, которая свидетельствует о проявлении активной жизненной позиции личности, ее независимости и внутренней свободы, способности к самоопределению, вместе с тем не навязывая своего выбора в бескомпромиссной форме окружающим.

Таким образом, на основе сравнения понимания толерантности в различных областях научного знания выявляется, что толерантность выступает как интегративная характеристика личности, раскрывается ценностный характер толерантности, проявляемый в отношенческом и поведенческом аспектах. Различные толкования толерантности как этического принципа, жизненной и профессиональной позиции, принципа взаимодействия и общения, нравственного долга не противоречат, но дополняют друг друга. Структура толерантности многокомпонентна и обусловлена ее функциями. Сходство понимания толерантности в различных областях научного знания позволяет сделать заключение, что эта интегративная характеристика свойственна всем областям человеческого существования, в том числе педагогике. В то же время толерантность имеет профессиональную значимость, становясь инструментом решения профессиональных задач. И в этом случае следует выделять сферный показатель в его выражении, в частности, педагогическая сфера деятельности требует проявления педагогической толерантности, имеющей свои специфические черты.

## Сущность педагогической толерантности

Исследователи отмечают, что в системе российского образования наметился серьезный кризис: в результате реформ система образования утратила свою социообразующую роль (А.А. Овсянников); требуется сохранение некогда уникальной образовательной системы (А.В. Миронов); контекст современной российской образовательной политики в целом неблагоприятен для воспитания (О. Смолин); наблюдается недовольство состоянием воспитательной работы, авторитарностью и отчужденностью отношений между учениками и учителями / преподавателями (Е.В. Бондаревская).

Результаты опросов, проведенных среди студентов Самарского государственного университета филологического факультета (100 человек 1-3 курса), свидетельствуют о том, что большинство студентов считают сферу образования конфликтной. Среди наиболее часто называемых причин конфликтности образовательного пространства – личные конфликты между преподавателями и студентами, отсутствие лояльности, гибкости взаимодействия. Высокая конфликтность профессиональных отношений является следствием взаимной неприязни, нетерпимости, неспособности вести диалог. Обострение отношений между преподавателями и студентами / учащимися связано с тем, что доминирующим в системе образования остается педагог императивного типа, «не отвечающий духу времени и современной культуры» [149, с.317].

Преподавателями в отношении к студентам, в профессионально-педагогической позиции в целом, в комментариях действий, поступков, ответов чаще всего проявляется критикующий стиль педагогического оценивания (42,8 %), в то время как поддерживающий – лишь в 18,6 % [67].

Отсутствие четко выраженной профессиональной позиции, адаптивная модель поведения, демонстрируемая преподавателями, несовершенство регулятивно-организаторских, управленческих, коммуникативных навыков с позиции толерантного взаимодействия, неразвитость умений саморегуляции в процессе педагогического общения и деятельности при разрешении напряженных, конфликтных ситуаций, подчинение внешним обстоя-

тельствам, накопление безличных форм поведения, отсутствие эмоциональной гибкости, преобладание негативной оценки себя и окружающих в конечном итоге отражается на эффективности образовательного процесса.

С другой стороны, у студентов – будущих учителей слабо сформированы умения вести спор, диалог, участвовать в дискуссиях по самым различным вопросам, не развито умение прислушиваться к мнению оппонентов, проявляется нежелание соглашаться с оппонентом даже в том случае, когда последний приводит обоснованные и аргументированные доводы в защиту своего утверждения, мнения, вывода. Отмечается ослабление коллективизма, выражающееся в неумении соотнести собственные интересы с интересами окружающих.

Значимость явления толерантности в обществе привела к провозглашению важнейшей стратегической задачей образования в XXI веке воспитание толерантности в человеческих отношениях, формирование менталитета толерантности [25, с.584].

Осознание необходимости развития толерантности на всех уровнях системы образования способствовало принятию Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного поведения и профилактика экстремизма в российском обществе» на 2001–2005 гг., долгосрочной целью которой является «формирование и внедрение социальных норм толерантности, определяющих устойчивость поведения в обществе отдельных личностей и социальных групп в различных ситуациях социальной напряженности, как основы гражданского согласия в демократическом государстве» [141]. Ориентирована Федеральная программа была на личность, семью, государство и общество и представляла систему мер, которые призваны были обеспечить внедрение в социальную практику стандартов и норм толерантного поведения. Основными направлениями реализации программы являлись: научно-аналитическое, образовательно-методическое (создание и внедрение образовательных программ по толерантности, веротерпимости и межкультурному диалогу в образовательных учреждениях общего, высшего и дополнительного образования, системах подготовки и переподготовки преподавателей; разработка и внедрение специальных тре-

нингов в системах подготовки и переподготовки специалистов в сфере массовой коммуникации), нормативно-методическое и организационное.

Отдельно в программе была выделена разработка и экспериментальное внедрение образовательных материалов для системы подготовки преподавателей, поскольку авторы программы считают, что создание подобных образовательных программ «обеспечит преподавателей учебных заведений навыками и приемами создания в образовательных учреждениях различных уровней благоприятной атмосферы, обеспечивающей воспитание миролюбия, терпимости, толерантности у воспитанников, вследствие чего произойдет снижение конфликтов и криминализации подростковой среды, повысится готовность выпускников школ к социализации в динамичном и многополярном мире, жизни в условиях гражданского общества» [141].

В современных условиях ускорения ритма жизни, многократного увеличения потока обезличенной, нередко негативной информации, практически повсеместно проявляемого насилия, часто абсолютно немотивированного, одна из целей образования заключается в способствовании укреплению стабильного жизнеспособного общества, а эта жизнеспособность и стабильность в современную эпоху невозможны без проявления терпимости. Формирование толерантности является необходимым условием в длительном процессе мирозидания, которое должно осуществляться в первую очередь в сфере образования, так как оно наряду с семьей закладывает фундаментальные основы восприятия мира и окружающей среды личностью и взаимодействия с ними. При этом особое внимание следует уделять будущим учителям, личностная и профессиональная позиция которых играет важную роль, так как учитель воспринимается своими воспитанниками как эталон поведения, модель для подражания, идеал. Мы убеждены, что процесс формирования толерантности нужно начинать в системе профессионального образования, в первую очередь в педагогическом, поскольку сформированность педагогической толерантности учителя, выступающего в своей профессиональной деятельности носителем и транслятором определенного идеала общества, будет способство-

вать возникновению потребности в этом качестве и его формированию у студентов — будущих учителей, которые, в свою очередь, будут транслировать его своим воспитанникам.

Психологи отмечают, что существуют возрастные периоды, называемые сензитивными, которые являются оптимальными для развития отдельных видов психической деятельности и формирования духовных качеств (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.С. Золотнякова). Период обучения в вузе, совпадающий с возрастом 18–20 лет, соответствует периоду развития познавательной мотивации, активного приобщения к культуре, наиболее активного развития нравственных чувств, характеризующемуся повышенным интересом к моральным проблемам, социальной активности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.В. Петровский), следовательно, период обучения в вузе будет наиболее благоприятным для формирования педагогической толерантности.

Профессионализация высшей школы предполагает, что выпускники после получения высшего образования будут владеть установленной системой знаний, умений, навыков; определенными способностями; необходимыми качествами, которые обусловят эффективное осуществление ими профессиональной деятельности. Для раскрытия жизненной необходимости формирования педагогической толерантности студентов — будущих учителей в условиях современного общества рассмотрим, какие требования традиционно предъявляются обществом к личности специалиста и, в частности, к личности учителя.

Целью советской системы высшего образования было всестороннее развитие личности или воспитание гармонично развитой личности. Однако проведенные в конце 80-х годов социологические исследования (В.В. Рыжов, Н.Ф. Талызина) показали, что высшая школа в существовавшей форме не в состоянии дать всестороннего развития всем получившим высшее образование.

Системное изучение новых требований к специалисту базируется на различных методических принципах. Так, разрабатывая проблему педагогической деятельности, исследователи описывают личность учителя с позиции профессионально важных /

профессионально значимых / профессионально ценных качеств, профессионально важных / профессионально значимых свойств, личностных качеств, профессионально важных способностей (Ф.Н. Гоноболин, П.Ф. Каптерев, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, С.М. Фридман, А.И. Щербаков и др.).

Успешное выполнение учителем своих функций определяется его профессионализмом, который предполагает сформированность всех трех аспектов труда учителя: личности (профессиональные педагогические знания и умения, профессиональные позиции и установки, ценностные ориентации, идеалы), педагогической деятельности (технология труда) и педагогического общения (климат и атмосфера труда) [82, с.7-33.].

Профессионально значимые личностные качества учителя могут быть оптимально сформированы для осуществления педагогической деятельности, либо же их сформированность может быть близка к норме. Критическое значение / аномальность сформированности профессионально значимых личностных качеств учителя будет препятствовать осуществлению педагогической деятельности. Профессионально значимые личностные качества учителя распределяются в три группы, первая из которых характеризует психологические черты личности учителя; вторая описывает учителя в структуре его межличностных отношений (стиль общения, реакция на конфликтные ситуации, статус личности в коллективе); третья группа качеств характеризует преподавателя с позиции уровней его профессионализма, с точки зрения успешности выполнения функций менеджера учебно-познавательного процесса: планирование, организация, контроль [118, с.18-23].

Поскольку в профессиональной деятельности учителя ведущим видом является взаимодействие с обучаемыми, важным для нашего исследования представляется выделение тех качеств, которые характеризуют личность учителя в его межличностных отношениях. Из таких качеств в их оптимальном значении выделяем: стиль взаимодействия и общения с коллегами и обучаемыми, конфликты только на конструктивной основе, нормальная самооценка своих личностных качеств и результатов труда [118, с.23].

Традиционное выделение трех стилей взаимодействия как системы воздействия и отношений между партнерами — авторитарного, демократического, либерального — основывается на характере отношений между людьми, позиции по отношению к партнеру по взаимодействию. Только демократический стиль взаимодействия, характеризующийся уважительным отношением, учетом стремления партнеров к самовыражению, наличием психологического комфорта, то есть позицией учителя «рядом и вместе», нацелен на развитие личности, способствует созданию условий для инициативной, сотруднической деятельности, которая ведет к возникновению нечто нового, обогащению собственного опыта.

Стиль общения, или коммуникативный стиль, как совокупность способов и средств установления и поддержания контактов с окружающими в различных формах взаимодействия и различных ситуациях общения — синергический, nonsинергический и антисинергический (В. В. Бойко) — оказывает влияние на личность, вызывая комфортное, нейтральное либо дискомфортное состояние и в разной мере способствует возникновению атмосферы плодотворного сотрудничества. Именно синергический стиль общения (от греч. *synergia* — сотрудничество, содружество), характеризующийся соблюдением норм субъектных отношений, уважительного отношения, преобладанием интересов дела над личными интересами, оценкой идей, а не особенностей партнера или формой высказываний, соблюдением норм партнерской этики, смягчением своей некоммуникабельности (плохих черт характера, склонностей к аффектам и др.), доброжелательностью, сочувствием, сопереживанием, помогает установлению позитивных контактов и способствует увеличению эффективности совместной деятельности.

Как субъект общения учитель проявляет также в профессиональном общении свои личностные качества, которые могут быть дифференцированы по основным функциям в структуре общения, а также в зависимости от их диалогичности или монологичности. Признаками диалогичности качеств являются равноправное отношение партнеров по коммуникации; стремление к достижению взаимопонимания; ориентация на развитие творче-

ства в общении, признание за собеседником права и возможности к изменению и развитию; взаимное уважение, доверие, искренность, взаимопонимание; отказ от подавления, унижения личности во всех их проявлениях. Признаками моноличности качеств выступают асимметрия в общении; стремление к утверждению приоритета, первенства одного из партнеров по коммуникации; стремление к подавлению и унижению личности во всех их проявлениях; сведение личности собеседника к абстрактному «объекту воздействия», игнорирование его суверенности и самостоятельности; стремление утвердить единственную и «бесспорную» точку зрения; недоверие, эгоцентризм, ригидность, напористость в общении [73, с.69–72,245]. Именно проявление диалогических качеств учителем создает возможность взаимодействия различных позиций, стимулирует активность противоположной стороны общения. Диалогичность является самым свойством жизни, а искусство жить заключается в искусстве диалога (И.Н. Калинаускас).

Современные интегративные процессы в образовании расширяют терминологический смысл понятия «диалог». Диалог становится не только обменом информацией и способом взаимодействия, но и образовательной технологией, способом работы с содержанием учебного материала. Как форма обучения и технология диалог способствует формированию толерантности в образовательном пространстве за счет установки на равноправное, положительно окрашенное, творческое общение.

Столкновение различных ценностей и интересов в процессе общения может привести к конфликту. Конфликт как форма противоборства между индивидуумами имеет своей целью нейтрализацию, нанесение ущерба или устранение соперника (Л. Козер). Противоборство сопровождается, как правило, негативными эмоциями. Субъекты, вовлеченные в конфликт, могут реализовывать себя как противники, придерживающиеся противоположной точки зрения и не идущие на компромисс; оппоненты, имеющие отличную от противоборствующей стороны точку зрения и способные найти оптимальное решение; конфликтные личности, вовлекающие других в конфликт без

своего личного участия в нем; проявляющие стремление доминировать, даже когда это невозможно [93, с.41].

Возникновение межличностных конфликтов и их разрешение в большой степени обусловлено характером, темпераментом личности. Так, О. Крегер и Дж. Тьюсон указывают: «Любая модель разрешения конфликтов, не учитывающая межличностные различия, обречена на провал» [66, с.200]. Однако конфликтность в большей степени зависит от черт характера, выражающих отношение к людям, чем от свойств, характеризующих отношение к делу, самому себе, а также от интеллектуального уровня человека. Так, у учителей с высоким и средним уровнем конфликтности ярко проявляются свойства, иллюстрирующие нарушение норм общения и взаимодействия [112, с.165-166]. У неконфликтных педагогов среди качеств личности отмечают способность понять других, поставить себя на их место; тактичность, вежливость, деликатность; эмоциональная уравновешенность, самокритичность, терпимость; справедливость, объективность; умение согласовать свои интересы с интересами других, в чем-то уступить [112, с.187-188].

Однако наиболее важным фактором, влияющим на возникновение межличностного конфликта, является уровень личностного развития. С развитием, совершенствованием личности в процессе ее социализации, усвоения и воспроизводства культурного опыта человек учится корректировать свои действия в соответствии с общепринятыми нормами и правилами поведения окружающих.

Нормальная самооценка себя и своих результатов также важна при осуществлении профессиональной деятельности. При адекватной самооценке своих личностных качеств возникает меньше конфликтных ситуаций при взаимодействии с другими людьми. Люди с завышенной самооценкой потенциально конфликтны, особенно в ситуациях различного рода поощрений и вознаграждений. У людей с заниженной самооценкой много неудач и, следовательно, переживаний неудач, в связи с чем формируется «комплекс неполноценности», несамостоятельности, зависимости от других, что ведет к снижению качества и ухудшению результатов.

Конфликт может быть разрешен различными способами, однако наиболее результативным представляется путь не одностороннего, а совместного решения проблемы, где правомерны различные взгляды на нее. Этот отправной принцип позволяет понять причины разногласий и найти выход, приемлемый для обеих сторон без ущемления интересов каждой из них.

Консерватизм мышления, взглядов, нежелание преодолеть устаревшие традиции, излишняя принципиальность и прямолинейность, раздражительность, обидчивость и другие эмоциональные качества личности делают человека неспособным на эффективное решение создавшегося конфликта.

Выделенные на основе анализа научной литературы средства предотвращения и разрешения конфликтов во многом совпадают со способами проявления толерантности. Это позволяет сделать вывод, что в их основе лежат сходные механизмы (рис. 5).



Рис. 5. Средства предотвращения и разрешения конфликтов

В своем исследовании «Качества эффективных преподавателей» Джеймс Х. Строндж [172] отмечает, что хороших преподавателей в различные времена называли идеальными, аналитическими, сознательными, компетентными, экспертами, рефлексивными, соответствующими требованиям, отзывчивыми к разнообразию [diversity-responsive], уважаемыми [respected]. Качества эффективных преподавателей включают особенности преподавателя как человека и профессионала, качества, формируемые в процессе подготовки преподавателя, управленческие /

организаторские качества, дидактические и конструктивные качества, а также способы контроля достижений учащихся. При рассмотрении личностных качеств исследователь отмечает, что заботливость по отношению к учащимся, справедливость и уважение, проявляемые учителем, способствуют самораскрытию его личности, становлению профессионализма. Академическое и социальное взаимодействие с учащимся должно строиться на основе последовательности и дружественности в обращении, предоставлении ответственности и самостоятельности учащимся, привлечении учащихся к принятию решения, их соучастию, то есть деятельность учителя осуществляется с учащимися, а не для них, что создает значимую обратную связь, повышает мотивацию к обучению. Иными словами, особенности профессиональной деятельности учителя влияют на учебную деятельность учащихся и на их поведение. Рефлексивная практика учителя (знание личных сил и слабостей, самооценка, самоанализ, получение обратной связи) только способствует становлению его толерантности.

В своей деятельности учитель обязан следовать нормам профессиональной этики, как одного из компонентов деятельности учителя, «идеалу учителя, представляющего собой зафиксированную в сознании общества модель, на которую учитель должен равняться в своей практической деятельности» [101, с.41]. Этические качества учителя, как «состояние деятельности, типичных черт поведения и отношений учителя, определяющих его личностную и педагогическую позицию с точки зрения нравственности» [105, с.36], имеют разную значимость для учительской деятельности по результатам контент-анализа аттестационных характеристик учителей. Так, гуманистические качества, среди которых терпимость, стоят на втором месте после деловых качеств. Если наличие деловых качеств демонстрирует 56,7 % учителей, то наличие гуманистических — только 26 %. Партнерские качества учителей (взаимоуважение, дружелюбие при взаимодействии) стоят на пятом месте, и проявляют их только 2,4 % учителей. На самом последнем месте находятся мировоззренческие качества (среди которых чувство уважения других национальностей), в процентном соотношении 0 % [105, с.75-

76, 88]. Гуманистические, партнерские и мировоззренческие качества личности имеют для нас принципиальное значение, так как они отражают ценностный, отношенческий и поведенческий аспекты толерантности. В то же время настораживает тот факт, что учителя сконцентрированы в основном на деле, а не на личностной, духовной стороне взаимодействия учитель – ученик.

В конце XX века несколько изменился подход к личности специалиста. Для характеристики профессионализма, а также качества профессиональной подготовки стало использоваться понятие «профессиональная компетентность» (Е.Н. Бондаревская, Т.Г. Браже, Б.С.Гершунский, И.А. Зимняя, В.А. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, Д. Хайтс и др.). Компетентностный подход к образованию предполагает, что для осуществления успешной деятельности будущий преподаватель должен овладеть профессиональной компетентностью – интегративным качеством личности, системным явлением, включающим знания, умения, навыки, профессионально значимые свойства, обеспечивающие эффективное выполнение им собственных профессиональных обязанностей (Л.И. Кобышева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков, В.А. Слостенин, С.Н. Чистякова и др.). Профессиональная компетентность как интегративное образование включает функциональный, мотивационный, рефлексивный и коммуникативный компоненты.

Формирование профессиональной компетентности представляет собой процесс подготовки будущих специалистов к эффективному осуществлению своих профессиональных функций. Данный процесс начинается в системе профессиональной подготовки и неразрывно связан с ее содержанием. Выделение общекультурной (общей) компетентности (качества личности, уровня ее образованности, достаточного для самообразования и самостоятельного решения возникающих проблем и определения своей позиции) и профессиональной компетентности означает, что применительно к области нашего исследования профессиональная компетентность будет соответствовать педагогической компетентности.

По определению Федерального портала Российского образования профессиональная компетентность учителя — это владение им необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания. Данное определение, на наш взгляд, отражает не все стороны профессиональной компетентности учителя.

Понимая профессиональную компетентность учителя иностранного языка как интегративное свойство личности, которое выражается в совокупности компетенций в психолого-педагогической и предметной областях знания и готовности к профессиональной деятельности и проявляется в результатах и качестве деятельности, О.Е. Ломакина [81, с.42-46] выделяет в ней три составляющие: коммуникативная компетенция, состоящая в свою очередь из языковой (потенциал лингвистических знаний), речевой (умение пользоваться языковой системой с коммуникативными целями в процессе лично значимого иноязычного общения), социокультурной (владение речевым этикетом и адекватным речевым поведением, характерным для носителей изучаемого иностранного языка, знание специфических особенностей и реалий страны иностранного языка, умение выделять в них общечеловеческие, культурно-эстетические, нравственные ценности, владение профессиональным стилем речи); дидактическая компетенция (методологические, психолого-педагогические и технологические знания и умения); личностная компетенция (рефлексия достигнутого уровня развития как личности и профессионала, рефлексия качества и результатов реализации проекта авторской технологии педагогической деятельности).

Важным для нашего исследования является выделение социокультурной (лингвострановедческой) компетенции, так как овладение речевым этикетом и адекватным речевым поведением, осознание специфических особенностей и реалий страны изучаемого иностранного языка, приобщение к общечеловеческим, культурно-эстетическим, нравственным ценностям может слу-

жить расширением горизонта собственного опыта толерантного отношения и взаимодействия.

Изучая профессиональную компетентность учителя иностранного языка, исследователи (Э.Б. Соловьева) определяют ее как предметную и коммуникативную. Под коммуникативной компетентностью понимается совокупность личностных и профессиональных коммуникативных качеств и иноязычных коммуникативных умений, способствующих эффективности учебного процесса и необходимых в профессиональной деятельности [124, с.45]. Выделенные личностные коммуникативные качества (эмпатия, доброжелательность, коммуникабельность, рефлексия), а также коммуникативные умения (проводить свою стратегическую линию, учитывать ситуацию общения) являются важными при осуществлении толерантного взаимодействия.

Анализ теоретических исследований, в которых коммуникативная компетентность выделяется в качестве обязательного компонента в профессиональной компетентности учителя иностранного языка, заставил нас обратиться к рассмотрению этого явления. Коммуникативная компетентность является основой профессионализма учителя, поскольку спецификой учительской деятельности является интеграция дидактической, методической, воспитательной, исследовательской работы, взаимодействие с людьми различных профессий, возрастов, убеждений, как религиозных, так и политических, то есть суть деятельности учителя составляет общение. Следовательно, профессиональный успех будущего учителя в значительной степени определяется развитием его коммуникативных навыков и способности к общению.

В ряде педагогических (Л.Г. Антропова, Н.В. Бордовская, А.Б. Зверинцев, Л.М. Митина, А.К. Михальская, А.А. Мурашов, Н.Н. Обозов, В.П. Пилуков, И.И. Рыданова, Л.В. Смирнова, И.А. Стернин, Н.Е. Щуркова) и психологических (Г.М. Андреева, Ю.В. Аникеева, Н.Н. Волоскова, Д.А. Карпенко, А.К. Маркова, Л.А. Петровская) работ проведен анализ теоретических основ коммуникативной компетентности.

Анализ исследований в области педагогики и психологии свидетельствуют, что коммуникативная компетентность рас-

считается как характеристика взаимодействия людей в сочетании со знаниями и умениями в области межличностных отношений; как личностное качество и поведение, проявляемое во взаимоотношениях с партнерами по общению. Коммуникативная компетентность основана на коммуникативных и организаторских умениях, связанных с вступлением в контакт, обменом информацией, управлением собственным поведением и поведением других коммуникантов, организацией совместной деятельности.

Коммуникативная компетентность как способность устанавливать и поддерживать необходимые, вытекающие из стоящих задач и определяемые ими контакты с другими людьми свидетельствует об уровне владения человека и профессионала общением как многоуровневым процессом (Н.А. Морева). В состав коммуникативной компетентности включается совокупность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают эффективное протекание процесса общения. Коммуникативные знания представляют собой обобщенный опыт человечества, отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях. Коммуникативные умения соответствуют комплексу действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих ей творчески использовать коммуникативные знания. Коммуникативные навыки рассматриваются как автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных ситуаций.

Совершенствование коммуникативного опыта личности основывается на осознании поведения в различных ситуациях и оптимальном использовании существующих личностных ресурсов. Высокая коммуникативная компетентность характеризуется рядом признаков, из которых выделяем как значимые для нашего исследования стремление понять другого человека; установка в контакте не только на дело, но и на партнера, уважительное, доброжелательное отношение к нему; удовлетворенность общением и уменьшение нервно-психических затрат в процессе коммуникации; умение эффективно общаться; умение организовать совместную работу, добиваться высокого результата деятельности, включая людей в решение общегрупповой задачи;

способность создавать благоприятный климат в коллективе. Констатируем, что толерантность характеризуется принятием партнера по взаимодействию, проявлением уважения к нему, направленностью не на себя, а на другого человека, следовательно, с этой точки зрения коммуникативная компетентность и толерантность имеют много общего. Другая схожесть толерантности и коммуникативной компетентности проявляется в направленности на результативность, эффективность процесса общения.

Значимым представляется тот факт, что развитие коммуникативной компетентности личности позволяет ей уменьшить нервно-психические затраты в процессе общения, так же как и развитие толерантности предоставляет ей возможность гармонизировать свое личностное пространство. Однако, несмотря на общие черты, феномен толерантности нельзя отождествлять с коммуникативной компетентностью личности, поскольку толерантность проявляется не только в общении, но и во взаимодействии, процесс которого несомненно шире и не сводится только к общению.

Коммуникативная компетентность учителя характеризуется гуманистической направленностью, эмпатийностью, способностью к адекватному восприятию партнера по коммуникации, готовностью к сотрудничеству и взаимодействию, личной заинтересованностью в благо других (И.И. Барахович) и проявляется не только во взаимоотношениях между людьми, но и по отношению к самому себе при самоконтроле и регулировании своего поведения, аргументации своей позиции, выражается в умении воздействовать на личность коммуниканта при реализации коммуникативной интенции с помощью вербальных и невербальных средств и технологий, а также в способности продуктивно выходить из конфликтной ситуации. Показателем сформированности коммуникативной компетентности является степень соответствия коммуникативного поведения личности требованиям моральных, этических, лингвистических, культурных норм общества.

Современные научные исследования показывают, что успех деятельности только частично обуславливается профессиональ-

ной компетентностью, в значительной мере он определяется личностными качествами и особенностями специалиста [85, с.28-30]. Профессиональная компетентность зависит от профессионального потенциала, то есть совокупности потенциальных возможностей, которые можно использовать для достижения успеха в профессиональной деятельности. Профессиональный потенциал включает деятельностную, профессиональную, лидерскую, коммуникативную, новационную, информационную составляющие, а профессиональная модель преподавателя высшей школы — личностные, нравственные, дидактические и коммуникативные профессионально-важные качества, организаторские, гностические (аналитические), проектировочные и конструктивные умения, качества воспитателя, элементы педагогической техники и научного стиля мышления. Полный перечень параметров данной модели насчитывает более ста профессионально важных качеств преподавателя высшей школы [85, с.33-39].

Вместе с тем, итоги опросов экспертов о степени значимости качеств преподавателя в получении образовательного результата показывают, что самыми предпочтительными являются дидактические качества, педагогическая техника. По результатам опросов (Г.У. Матушанский, А.Г. Фролов) нравственные и личностные качества имеют не самое важное значение, в то время как в структуре педагогической толерантности они являются определяющими: гуманность, самообладание и выдержка, самокритичность, тактичность, высокая культура, эмоциональная зрелость и уравновешенность, высокая чувствительность, чувство меры, самоконтроль, справедливость, моральная устойчивость, умение предвидеть результаты педагогических действий, уважение личного достоинства; умение устанавливать педагогически правильные отношения с учащимися, уважение, умение определять душевное состояние учащихся, тактичность, эмоциональная зрелость и уравновешенность [85, с.33-39].

Таким образом, есть необходимость ряд качеств объединить в структурные компоненты педагогической толерантности. Насколько значимой является проблема толерантности в деятельности учителя, свидетельствует тот факт, что исследователями со-

здается новая область педагогики – педагогика толерантности, предусматривающая формирование толерантного образовательного пространства, педагогической этики, культуры общения (Г.В. Безюлева, С.К. Бондырева, Е.Ю. Клепцова, Д.В. Колесов, Н.Я. Макарова, М.А. Перепелицына, Г.М. Шеламова и др.). В рамках данной отрасли педагогики термин «педагогическая толерантность» требует уточнения и содержательного наполнения как с точки зрения понимания ее структуры, так и содержания.

Важнейшими характеристиками толерантного образовательного пространства являются признание преподавателем за студентом права на совершение ошибки как абсолютно необходимого и естественного этапа познания истины, а также процесса нравственного совершенствования; терпимое отношение к нестандартизированному, неожиданному, «инаковому» образовательному продукту студента; несмотря на очевидность ошибочности мнения студента, стремление выстроить диалогичное обсуждение, не принимая на себя «роль верховного судьи, выносящего окончательные безапелляционные приговоры и оценки» [111, с.90]. Понимая причины негативных поведенческих проявлений и отрицательных реакций со стороны студента, преподаватель имеет в своем активе приемы разрешения конфликтной ситуации, служит в некоторой степени «эталон» толерантности: исключение феномена страха – ориентация на убеждение, а не на принуждение; совместная учебно-познавательная деятельность преподавателя и студентов; формирование у студента знаний и представлений о неизбежных для будущей профессиональной деятельности конфликтах; формирование своеобразной профессиональной мини-культуры толерантного общения и поведения [111, с.89-92].

С учетом специфики учительского труда под педагогической толерантностью понимается профессионально-личностное качество учителя и одна из норм его поведения, представляющая один из компонентов педагогической этики и определяемая целями, задачами, особенностями педагогической деятельности, всем многообразием встречающихся педагогических ситуаций (П.Ф. Комогоров) [60, с.49]; способность педагога понять, признать и принять ученика таким, какой он есть, видя в нем носителя иных ценностей, логики мышления, форм поведения [99, с.22].

Вместе с тем, на наш взгляд, в данных определениях в недостаточной мере отражен тот факт, что в настоящее время образовательная среда характеризуется повышенной конфликтностью, и, как отмечают исследователи, для проявления толерантности априори должна присутствовать ситуация конфликта [137, с. 198], следовательно, учителя нужно снабдить практическим инструментарием для предотвращения и разрешения конфликтов. С другой стороны, недостаточно выявлен диалогический характер толерантности. Принимая во внимание то, что истина находится всегда посередине и конфликт невозможен, если его не хочет хотя бы одна сторона, обращаем внимание на отражение в педагогической толерантности диалогичности этого явления и будем понимать под педагогической толерантностью будущего учителя иностранного языка интегративное образование личности, обуславливающее способность к успешному взаимодействию в области профессиональной деятельности, продуктивному разрешению конфликтов и их предотвращению, основанное на знании диалогичных стратегий взаимодействия и общения, критическом осмыслении и выработке суждений, базирующихся на принятии идей толерантности и ненасилия как общечеловеческой, личностной и профессиональной ценности.

В обоснование данного понятия проводился семантический анализ понятия «толерантность». Идентичность философских и педагогических закономерностей позволяет рассматривать толерантность как философскую и педагогическую категорию. Объяснение педагогических явлений с опорой на психологические закономерности дает основание для анализа этого понятия как психологической категории. Философский аспект анализа выявляет ценностные характеристики этого понятия (нравственная ценность, нравственный долг, жизненный принцип, принцип взаимоотношений, внутреннее ограничение, позиция, способность к неагрессивному поведению, любовь); психологический аспект раскрывает мотивационную и поведенческую стороны толерантности, обеспечивающие гармоничное развитие личности и успешность деятельности специалиста (установка и способность принятия, способность к неагрессивному поведению, способность выносить стресс и сохранять саморегуляцию,

способ самоактуализации, условие нормального развития и деятельности личности); педагогический аспект позволяет рассмотреть толерантность в системе профессионально значимых для деятельности учителя качеств.

На основе анализа понимания толерантности в философском, психологическом, педагогическом аспектах в структуре педагогической толерантности выделяем когнитивный, ценностно-мотивационный, поведенческий компонент. В когнитивном компоненте педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка, на наш взгляд, наибольшую значимость имеют знания стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия; в ценностно-мотивационном – принятие идей педагогической толерантности как профессиональной ценности; в поведенческом – умения находить способы предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций (табл. 1).

Таблица 1

Структура педагогической толерантности

Когнитивный компонент	<ul style="list-style-type: none"><li>- знания о сути толерантности</li><li>- знания о способах проявления толерантности и их специфике в стране изучаемого иностранного языка</li><li>- знания стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия</li><li>- знания о способах предупреждения конфликта и эффективных стратегиях выхода из конфликта</li><li>- удовлетворенность получаемыми знаниями</li></ul>
Ценностно-мотивационный компонент	<ul style="list-style-type: none"><li>- интерес к общению и взаимодействию на основе принятия и ненасилия</li><li>- потребность в контактах на основе принятия и ненасилия</li><li>- потребность в проявлении себя как толерантной личности</li><li>- принятие идей толерантности как общечеловеческой, личностной ценности</li><li>- принятие идей педагогической толерантности как профессиональной ценности</li></ul>
Поведенческий компонент	<ul style="list-style-type: none"><li>- умение взаимодействовать</li><li>- умение сотрудничать</li><li>- умение проявлять оптимальную коммуникативность и диалогичность</li><li>- эмпатийность</li><li>- умение находить способы предупреждения и разрешения конфликтов</li></ul>

Утверждается, что мера проявления толерантности различна. Так, исследователи Е.В. Селезнева и Ю.В. Синягин, рассматривая толерантность как характеристику личности человека, в которой выражается терпение, терпимость, понимание, способность проникаться и понимать ощущения других людей [135, с.108], выделяют объективный и субъективные критерии толерантности. Интегральным объективным критерием толерантности, по мнению авторов, является успешное конструктивное субъект-субъектное взаимодействие с партнерами вне зависимости от их социокультурной принадлежности, конкретизируемое в частных объективных показателях: результативность и эффективность взаимодействия; сбалансированность целей и средств, целей и результатов взаимодействия; высокий уровень сформированности умений для применения психотехнологий взаимодействия [135, с.124]. Для этого необходимы знания о сути толерантности, что отражает содержание когнитивного компонента. К субъективным критериям толерантности относятся: психологическая готовность к толерантному взаимодействию; наличие навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях; способность конструктивно решать задачи взаимодействия в напряженных ситуациях; сформированность, осознанность и непосредственная эмоциональная оценка мотивации на принятие Другого; адекватная самооценка; характер взаимодействия; ситуативное эмоциональное отношение; степень рефлексивной активности; зависимость от внешних условий, от ситуаций [135, с.124]. Этому будет способствовать потребность в проявлении себя как толерантной личности, что отражает содержание ценностно-мотивационного компонента. Функционально-ролевым критерием толерантности являются способности и умения действовать в соответствии с эталоном, алгоритмом толерантного взаимодействия, а личностный критерий выражается способностями к самопознанию, самооценке, самоконтролю, саморегуляции, готовности к изменениям [135, с.124]. Этому будут способствовать умения находить способы предупреждения и разрешения конфликтов, что отражает содержание поведенческого компонента.

Приходим к выводу, что критерий толерантности представляется признаком для оценки и измерения, определения наличия качества (свойства), степень его развития выражается уровнями, а достижение высокого уровня будет свидетельствовать о подготовленности учителя к выполнению сложных педагогических задач по взаимодействию в общении. Измерителем степени развития толерантности становятся показатели ее компонентов, которые имеют тенденцию к доминированию. Обратимся к результатам исследований, приближающих нас к пониманию сути и механизмов педагогической толерантности.

Раскрывая сущность толерантности через осмысление проявлений ее противоположности – интолерантности, исследователи Г.В. Безюлева и Г.М. Шеламова выделяют в качестве критериев толерантности равноправие; взаимоуважение, доброжелательность и терпимое отношение к представителям различных групп и группам в целом; равные возможности для участия в политической жизни всех членов общества; сохранение и развитие культурной самобытности и языков национальных меньшинств; возможность следовать своим традициям; свободу вероисповедания; сотрудничество и солидарность в решении общих проблем; позитивную лексику в наиболее уязвимых сферах межэтнических отношений, отношений между полами [7, с. 15]. Однако, как нам представляется, данные критерии достаточно широки и могут выступать критериями толерантности не только в области педагогической деятельности, но и применительно к любой профессиональной сфере, а также на уровне всего общества в целом.

Попытки определить суть толерантности выражаются поиском ее уровней (О.В. Исаева, П.Ф. Комогоров, Е.В. Рыбак, Е.В. Селезнева, Ю.В. Синягин и др.). Выделяют от трех до пяти уровней толерантности, которые нами сопоставлены с структурными компонентами толерантности по наличию и полноте знаний о сущности толерантности и стратегиях эффективного толерантного взаимодействия; по ценностным отношениям и проявлению их в практике общения и взаимодействия (табл. 2).

Таблица 2

## Уровни толерантности

		Когнитивный компонент	Ценностно-мотивационный компонент	Поведенческий компонент
1	Уровень интолерантности	Полное отсутствие знаний о сути, способах проявления толерантности	Неприятие толерантности как ценности, отсутствие потребности в проявлении себя как толерантной личности	Откровенная враждебность по отношению к окружающим, повышенная конфликтность, отсутствие эмпатийности
2	Нулевой уровень	Чрезвычайно поверхностное представление о сути, способах проявления толерантности	Неприятие толерантности как ценности, отсутствие потребности в проявлении себя как толерантной личности	Отсутствие гибкости взаимодействия и общения, низкая эмпатийность, неумение находить способы разрешения конфликтов
3	Низкий уровень	Общее представление о сути, способах проявления толерантности	Отсутствие интереса к толерантности как ценности, низкая потребность в проявлении себя как толерантной личности с возможностью ситуативного проявления толерантности	Терпимые отношения при взаимодействии и общении, низкая эмпатийность, слабое умение находить способы разрешения конфликтов
4	Средний уровень	Достаточные знания о сути, способах проявления толерантности в различных культурах, стратегиях взаимодействия на основе принятия и ненасилия, способах предупреждения конфликта	Сформированный интерес к толерантному общению и взаимодействию, потребность в проявлении себя как толерантной личности, принятие идей толерантности как ценности	Готовность к взаимодействию и диалогичному общению, средняя эмпатийность, умение находить способы разрешения конфликтов
5	Высокий уровень	Полные знания о сути, способах проявления толерантности в различных культурах, стратегиях взаимодействия на основе принятия и ненасилия, способах предупреждения конфликта и эффективных стратегиях выхода из него	Сформированный интерес к толерантному общению и взаимодействию, потребность в контактах на основе принятия и ненасилия, в проявлении себя как толерантной личности, принятие идей толерантности как общечеловеческой, личностной и профессиональной ценности	Готовность к взаимодействию, сотрудничеству, диалогичному общению, довольно высокая эмпатийность, умение находить способы предупреждения и разрешения конфликтов

В итоге, соотнесение смыслового значения критериев, уровней, показателей ставит вопрос о границах толерантности: позитивный и негативный образ толерантного поведения используется для оправдания зла, компромиссного отношения к нему, в этом заключается парадокс толерантности (М.Б. Хомяков) – не прибегать к насилию в отношении морально неприемлемого. Принимая во внимание, что толерантность возникает при наличии трех условий: конфликта, ненасилия, признания равноправия [137, с.198], следует, на наш взгляд, акцентировать внимание на том, что любое отрицательное явление, будь то нацизм, ксенофобия, дискриминация, девиантное поведение, должны рассматриваться и решаться с позиции ненасилия, поскольку эксплицитное выражение нетерпимости к отрицательным явлениям не может привести к их исчезновению, а, наоборот, разжигает такие проявления, вызывает еще более агрессивное неприятие, о чем явно свидетельствуют события ноября 2005 года во Франции, когда, руководствуясь «нулевым уровнем терпимости» – «tolérance zéro», полагая, что это обеспечит прекращение начавшихся беспорядков в столице, глава правительства Франции спровоцировал затянувшиеся более чем на две недели мятежи по всей стране.

Таким образом, граница толерантности – это проблема нравственного выбора; граница педагогической толерантности – проблема нравственной зрелости учителя, обусловленной его подготовленностью к решению педагогических задач, приобретаемой в ходе обучения в вузе. Любой жизненный процесс представляется этапами, что позволяет их выделить при формировании педагогической толерантности.

Овладение знаниями о сути толерантности, способах ее проявления и их специфике в стране изучаемого иностранного языка составляет первый этап формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка. Знания стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия предполагают, что в дальнейшей практической деятельности учитель сумеет организовать ситуацию взаимодействия, применяя адекватные педагогические приемы воздействия, а также надлежащие коммуникативные умения, создающие ус-

ловия для психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнера по общению, способствующие достижению психологического комфорта в общении (умение понять позицию другого, эмпатийность, владение средствами невербального общения, децентрация, владение приемами риторики, использование организаторских приемов воздействия, умение владеть различными ролями как средство предупреждения конфликтов, комплементарность, комплиментарность, получение обратной связи). Знания о способах предупреждения конфликта и эффективных стратегиях выхода из него способствуют развитию у учителя в его дальнейшей практике способов самоанализа и предупреждения развития конфликтных ситуаций, а при необходимости — корректировки своего поведения.

Ценностное отношение человека к миру обусловлено спецификой человеческого сознания, способного противопоставить себе реальность как объект. Значимость ценностного подхода обуславливается не только его содержательной стороной (чем тот или иной объект становится значимым для человека), но и переживанием акта оценивания, когда ценность становится ориентиром жизнедеятельности человека. Принятие студентом — будущим учителем иностранного языка идей толерантности как основной общечеловеческой ценности для реализации прав человека и достижения согласия и трансформация их в личностную ценность в процессе осуществления своей профессиональной деятельности будут способствовать формированию менталитета толерантности не только на индивидуальном, но и на общественном и даже цивилизационном уровне.

Осознание толерантности как ценности обусловлено развитием интереса к общению и взаимодействию на основе принятия и ненасилия, потребности в контактах на основе принятия и ненасилия, потребности в проявлении себя как толерантной личности и, в конечном итоге, принятию идей педагогической толерантности как профессиональной ценности, что обеспечивает становление личности студента — будущего учителя иностранного языка.

Отказ от монополизации истины преподавателем, признание возможности существования различных, даже полярных и на первый взгляд несовместимых точек зрения, обоснованность в суждениях; неприемлемость резкости, однолинейности в суждениях и высказываниях, отказ от рассмотрения личного опыта учащегося как ограниченного, несущественного по сравнению с научным значительно расширяют границы познания, обогащая его. Признание ценности и значимости опыта другого человека, совместный поиск истины, сотрудничество и диалогичность становятся принципами построения толерантного педагогического взаимодействия, благодаря чему возможно изменение взаимоотношений в образовательном пространстве.

Сотрудничество как принцип толерантного взаимодействия проявляется в виде создания атмосферы положительного эмоционального отношения и восприятия, взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, ощущения сопричастности и значимости, в которой каждый имеет право на свою личную гипотезу и возможность критиковать или поддерживать мысль другого, в результате чего преодолеваются инертность и стереотипы, приобретение новых знаний становится активным, эмоционально значимым и ценным. «Терпеливо выслушивать, понимать и принимать доводы Другого – дар, коим награжден от природы не каждый, но мудрость и искреннее желание достичь благородной цели помогают учиться терпению» [58, с.61].

Стремление к согласованности позиций с целью позитивного решения проблемы, активность диалога, выражение солидарности, соединение целей и задач, коллективный анализ хода и результатов деятельности способствуют достижению отношений сотрудничества и продуктивному решению поставленных совместно задач. Вместе с тем, возникают объективные трудности: в процессе деятельности учитель испытывает информационное, когнитивное, эмоциональное, коммуникативное давление, подвергается неблагоприятным экстремальным воздействиям. По своей психофизиологической напряженности его труд схож с работой легчиков-испытателей и альпинистов, требую-

щей психической устойчивости, развитию которой способствуют приемы психического переключения, эмпатийность.

Эмпатийность как способность к проникновению (вчувствованию) в эмоциональное состояние другого человека основана на эмоциональной чувствительности, гибкости, интуитивности ума. Особыми формами данной способности являются сопереживание, то есть переживание эмоциональных состояний, испытываемых другим человеком, через отождествление с ним; сочувствие, то есть переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого. В качестве проникновения эмпатия представляет собой механизм взаимопонимания, через который информация, поступающая от партнера по коммуникации, не столько осмысливается, сколько прочувствуется, позволяет создать атмосферу психологического комфорта, доверительности, что способствует эффективности общения и взаимодействия.

Таким образом, приходим к выводу, что толерантность – это совокупность норм поведения, обусловленная спецификой педагогического общения, это профессиональная позиция, обусловленная требованиями к личности учителя и предметом его деятельности. Иностраный язык, как основной предмет деятельности учителя, выражается формами профессионального поведения, реализуемого в естественных условиях взаимодействия с учениками. Выявленная структура толерантности как интегративного свойства личности требует определения и разработки средств формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

### **Средства формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка**

Специфика деятельности учителя заключается в основном виде профессиональной деятельности – общении, которое выступает и как фундаментальное условие связывания индивидов в профессиональное сообщество, и как способ их развития (Л.М. Митина). Общение как компонент жизнедеятельности служит средством передачи общественного опыта и способом

познания субъективного мира другого человека при взаимодействии субъектов. По своей природе оно полифункционально, вместе с тем, его основная функция – коммуникативная, заключающаяся в обмене информацией между индивидами посредством языка.

Язык – универсальное явление человеческой деятельности, призма, через которую человек «видит» действительность (А.А. Леонтьев). Курс обучения иностранному языку в вузе носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер, при этом иностранный язык выступает не столько как учебный предмет, сколько как образовательная дисциплина, способствующая личному развитию человека. Овладение иностранным языком является также процессом формирования коммуникативной компетентности студентов, так как «урок иностранного языка – практика в общении» [55, с.102], в ходе которого студенты – будущие учителя овладевают коммуникативными стратегиями, речевым этикетом, учатся разрешению конкретных коммуникативных задач, а также усваивают социальные правила и культурные нормы носителей иностранного языка. Содержание и структурная организация обучения иностранному языку определены Государственным образовательным стандартом, системой профессионального образования на федеральном и региональном уровнях, спецификой профессиональной подготовки специалистов и сферой их занятости после окончания образования.

Иностранный язык как средство решения образовательных задач стимулирует поиск методов его обучению, что непременно выражается личностными новообразованиями, ряд из которых возводился в цель иноязычного образования. Обратимся к истории вопроса.

Изучение и преподавание иностранных языков в России имеет свою историю. Со времен Киевской Руси (XI–XII вв.) знание иностранных языков приобреталось путем живого общения с чужеземцами. В период образования русского многонационального государства (конец XIV–XVI вв.) изучались латинский, немецкий, а во второй половине XVII века – польский языки. Первые школы, в которых преподавались греческий, латинский

и славянский языки, открылись в конце XVI века. Первые частные школы с изучением иностранных языков появились в начале второй половины XVIII века. В XVIII веке увеличился и набор иностранных языков, изучаемых в России. Помимо традиционных латинского и греческого распространились и другие языки, расширились возможности получения знаний иностранных языков, стали разнообразнее способы обучения им. В конце XVIII века в России в привилегированных учебных заведениях внимание главным образом уделялось французскому и немецкому языкам. А в XIX веке в классических гимназиях на изучение немецкого и французского языка приходилось около 40 часов в неделю, в реальных училищах несколько меньше.

Профессор Московского университета, педагог, возглавлявший Общество любителей Российской словесности, А.А. Прокопович-Антонский называл причины, по которым необходимо знать иностранные языки: «Важнейшая польза, какую доставляет нам память, состоит в изучении языков. Чем мы им не обязаны? Они обогащают нас многими высокими, тонкими, прекрасными мыслями, кои в переводах или обезображиваются, или совсем пропадают; они делают нас гражданами всего мира, способствуют распространению торговли, знакомят нас с отдаленнейшими народами и приводят в состояние судить о совершенстве и недостатках их установлений, обычаев, правления, политики, наук, художеств» [98, с.160-161]. В этот период иностранный язык (сначала немецкий, а затем французский) становится языком императорского двора и высшей аристократии, затем языком дворянского общества, и, наконец, знание иностранного языка становится обязательным для человека, относящегося к культурному, образованному сословию [13, с.16].

Методика обучения иностранному языку как наука в России зарождается после реформы образования 1864 года, когда иностранный язык становится не только средством общения в образованных кругах, но и учебным предметом. Ведущим методом обучения выступает «метод гувернантки», исключая родной язык из преподавания; основной формой работы является «обучающее общение» — диалог учителя и ученика, имитирующий погружение в языковую среду [114, с.3].

В конце XIX – начале XX века методика обучения иностранным языкам находилась под влиянием западных педагогов и методистов, хотя существовали определенные центры, где постепенно разрабатывались новые подходы в обучении, учитывающие специфические условия и прежде всего отсутствие близости русского и западноевропейских языков: Педагогический музей военно-учебных заведений, учрежденный 9 февраля 1864 года и функционировавший первоначально как учреждение по сбору учебных пособий и ознакомлению с ними военно-учебных заведений. Отдел иностранных языков, созданный в 1886-1887 учебном году, обсуждал на своих заседаниях учебные пособия, зарубежные методические работы. Существовали общества («Московское общество лиц, интересующихся преподаванием иностранных языков», «Комиссия по преподаванию иностранных языков г. Тифлиса», «Объединения преподавателей иностранных языков г. Саратова»), которые обсуждали цели обучения иностранным языкам и методики его преподавания.

Так, сторонники грамматико-переводного метода, который занимал в России ведущее положение на протяжении всего XIX века, полагали, что цель обучения состоит в «гимнастике ума» – развитии логического мышления через овладение структурой языка. В основе обучения лежала письменная речь, поскольку разговорная речь рассматривалась как отклонение от принятой литературной нормы. Грамматика в качестве основной цели обучения определяла содержание курса иностранного языка: отбор учебных текстов и лексики. На основе общепринятого мнения, что грамматика отражает логику мышления и все языки имеют в основании общую грамматическую базу, основным способом работы провозглашался перевод. Формальные, образовательно-филологические цели мало способствовали практическому овладению иностранным языком как средством общения. Основным практическим умением, которое достигалось в процессе изучения языка, было чтение. Образовательная ценность грамматико-переводного метода оценивалась исследователями (С.Ф. Шатилов) как весьма сомнительная, поскольку формальное изучение правил не вызывало интереса к овладению иностранным языком. Со временем, в связи с потребностью в про-

фессионалах, владеющих устной речью, грамматико-переводной метод был переработан с учетом новой необходимости обучения общению, однако он не смог полностью решить поставленной задачи.

Сторонники текстуально-переводного метода видели цель обучения иностранному языку в общем умственном развитии путем ознакомления с лучшими образцами классических художественных произведений страны изучаемого языка. В основе обучения в рамках текстуально-переводного метода лежала не грамматическая система языка, как в грамматико-переводном методе, изучаемая систематически, а текст. Сравнение и сопоставление изучаемых текстов в достаточной степени позволяло овладеть одним из видов речевой деятельности – чтением. Сравнение особенностей иностранного и родного языков способствовало пониманию грамматических явлений, вместе с тем, у изучающих иностранный язык не формировалось системное представление о грамматике изучаемого языка. Текстуально-переводной метод не позволял овладеть иностранным языком как средством общения, но благодаря методически правильному подбору текстов, а также совершенствованию текстуально-переводной методики обучения данное направление на длительное время закрепило в практике преподавания иностранных языков в России.

После Великой Октябрьской социалистической революции в связи с наступившей изоляцией страны политика в области обучения иностранным языкам в советской школе прошла путь от полного отрицания иностранного языка как «буржуазного пережитка» до введения его в качестве обязательного предмета. Знание иностранного языка концентрировалось в социальных группах, для которых он входил в сферу профессиональной деятельности (дипломаты, переводчики, преподаватели, ученые). Включение же предмета «иностраный язык» в учебную программу средней и высшей школы носило идеологическую цель – воспитание идейно-преданного, коммунистического человека [13, с.16].

Полная изоляция советского государства от мирового сообщества, ориентация на овладение рецептивными видами речевой деятельности (чтением и письмом), идеологическая пере-

гуженность учебной информации, отсутствие аутентичных документов, аудио- и видеозаписей – все это уподобляло процесс изучения живых иностранных языков изучению мертвых языков – латинского и древнегреческого. Практическая невостребованность иностранных языков привела к тому, что уровень практического владения иностранными языками был низким, хотя качество преподавания не уступало, а порой и превосходило уровень языковой компетенции изучающих иностранный язык в других странах мира. Целью преподавания иностранного языка в вузе было научить студентов практически владеть языком, говорить на нем и читать иностранную литературу. При этом преподавание иностранных языков сводилось в основном к чтению текстов, обучение филологов велось на основе художественной литературы, а студентов нефилологических специальностей – на основе текстов будущей специальности. Обучение говорению осуществлялось путем заучивания разговорных тем, которое в условиях полной изоляции и невозможности реального знакомства с миром изучаемого языка и практического использования полученных знаний приводило к потере мотивации к изучению иностранного языка. Из всех функций языка реализовывалась только одна – функция сообщения, информативная функция, и то в ограниченном виде, так как из четырех навыков владения языком (чтение, письмо, говорение, понимание на слух) развивался в основном только один, пассивный, ориентированный на узнавание – чтение [132, с.26-27].

В 80-е годы XX века с провозглашением курса на повышение темпов и эффективности развития экономики на базе ускорения научно-технического прогресса, перевооружения и реконструкции производства акцент в обучении студентов делается на подготовку к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности, научно-исследовательской работе. Наряду с традиционным разрабатываются интенсивные методы обучения иностранным языкам, способствующие активизации возможностей личности (Г.А. Китайгородская) – активизация памяти, положительное воздействие на эмоциональное состояние обучаемых, психотерапевтические эффекты, в том числе смягчение агрессивных тенденций, основанные на дина-

мизме, активности во взаимодействии преподавателя и учебной группы, обучаемых между собой.

В рамках коммуникативного подхода к изучению иностранному языку стратегической целью обучения становится не только овладение языком как средством общения, но и языком как средством приобщения к иной культуре, поскольку сам язык рассматривается и как лингвистическая система («язык») и как социально-исторический продукт («язык-культура»). Как «зеркало культуры» язык отражает менталитет и традиции народа, говорящего на этом языке; как «копилка культуры» он сохраняет — в лексике, грамматике, пословицах и поговорках — культурные ценности; как «носитель культуры» язык транслирует ее сокровища из поколения в поколение; как «инструмент культуры» создает условия для развития личности человека [132, с. 14-15]. Таким образом, в рамках коммуникативного подхода к обучению сам иностранный язык, его содержание становятся средством становления личности человека в общеобразовательном смысле и средством, способствующим формированию определенных новообразований в личности, в том числе в личности специалиста.

Изменение характера международных отношений в 90-е годы XX века, включение нашей страны в мировое сообщество, установление взаимосвязей не только на уровне властных структур, но и личных контактов людей разных стран посредством глобальной паутины Интернет коренным образом меняют роль иностранного языка. Знание иностранного языка становится в современном обществе неотъемлемой частью личной и профессиональной культуры, поскольку конкурентоспособным на рынке труда считается специалист, не только обладающий высоким уровнем профессиональной, информационной и языковой культуры, но и способный пользоваться иностранным языком как рабочим инструментом в решении профессиональных задач. Курс обучения иностранному языку в вузе получает коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер. Принцип профессиональной направленности реализуется в содержании обучения путем использования профессионально-ориентированного учебного материала, который вводится при-

емами и методами, приближающими учебный процесс к профессиональной деятельности, имитированием профессиональных ситуаций, большее число которых содержит конфликторный потенциал. Принцип коммуникативности предполагает организацию процесса обучения как модели общения, участники которого обладают определенными иноязычными навыками и умениями, а также способностью соотносить языковые средства с нормами речевого поведения.

Анализ исследований, теоретически близких к нашему, выявил, что на современном этапе в процессе подготовки будущих специалистов иностранный язык рассматривается как средство формирования: профессионально важных качеств (Т.Н. Попова); гуманитарной культуры (Г.И. Никитина); нравственной культуры (Н.Е. Грибанова); профессиональной культуры (Е.С. Лапшова); профессиональной позиции (М.А. Хусаинова); духовно-нравственных ценностей отечественной педагогической культуры (Э.Е. Олейник); ценностного самоотношения (В.В. Иванова); коммуникативной компетенции (В.М. Еремина); иноязычной коммуникативной компетентности (Е.П. Артамонов); потенциала самореализации (О.Н. Мартынова); как средство гуманистического развития личности (Л.Б. Ибраева); средство становления профессиональной культуры (Е.Л. Межакова). Таким образом, иностранный язык рассматривается как средство формирования личностных новообразований.

При подготовке будущих учителей содержание иностранного языка принимается за средство формирования: готовности к педагогическому общению (Н.Л. Байдикова); коммуникативно-экспрессивных умений (Е.И. Елизова); коммуникативного потенциала (А.Е. Пушкина); эстетической культуры (О.А. Кравченко); профессиональной компетентности (О.Е. Ломакина); средство формирования профессионально-педагогической компетентности (Т.Б. Серебровская).

Таблица 3

### Сравнение особенностей процесса обучения иностранному языку в рамках различных методик преподавания

Цель обучения иностранному языку	Методика преподавания иностранного языка	Содержание иностранного языка	Особенности процесса обучения иностранному языку
1. Общеобразовательные цели, развитие логического мышления через	Грамматико-переводной метод		Основной объект обучения: грамматика. Основной способ работы: перевод, грамматические упражнения Основное практическое умение: чтение
2. Общеобразовательные цели, развитие аналитического мышления в процессе работы над текстом	Текстуально-переводной метод		Основной объект обучения: текст. Основной способ работы: чтение + изучение этимологии лексических единиц, грамматические упражнения (склонение, спряжение, перевод). Основное практическое умение: чтение
3. Овладение языком как средством общения в условиях ускоренного освоения	Интенсивные методы		Основной объект обучения: диалоги. Основной способ работы: обучающее общение на основе ролевой организации учебного материала и учебного процесса в коллективном взаимодействии. Основное практическое умение: умение общаться в устной и письменной форме
4. Овладение языком как средством общения и языком как средством приобщения к культуре страны изучаемого языка.	Коммуникативный метод		Основной объект обучения: диалоги, аутентичные документы. Основной способ работы: обучающее общение на основе диалогового взаимодействия. Основное практическое умение: умение общаться в устной и письменной форме
5. Овладение языком как средством общения в повседневной жизни и профессиональной деятельности	Коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный метод		Основной объект обучения: профессионально-направленный учебный материал. Основной способ работы: обучающее общение, приближенное к профессиональной деятельности, посредством имитации профессиональных ситуаций. Основное практическое умение: умение общаться в устной и письменной форме в повседневной жизни и профессиональной деятельности

Окончание таблицы 3

Цель обучения иностранному языку	Методика преподавания иностранного языка		Особенности процесса обучения иностранному языку
6. Формирование новых образований в личности учителя	Коммуникативный, личностно-ориентированный метод	Содержание иностранного языка	<p>Основной объект обучения: профессионально-направленный учебный материал, отражающий специфику формируемого в личности новообразования.</p> <p>Основной способ работы: дискуссионные формы обучающего общения, имитирующего профессиональную деятельность; активные методы обучения.</p> <p>Основное практическое умение: умение общаться в устной и письменной форме в повседневной жизни и профессиональной деятельности, умения, направленные на оптимизацию проф. деятельности учителя</p>
7. Формирование педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка	Коммуникативный, личностно-деятельностный, контекстный метод		<p>Основной объект обучения: лингвострановедческий учебный материал, отражающий специфику толерантности и толерантного отношения во французской культуре; профессионально-направленный учебный материал, отражающий особенности профессии учителя иностранного языка.</p> <p>Основной способ работы: активные (дискуссионные, диалоговые, игровые, проектные) методы обучения, элементы тренинга, имитирующие профессиональную деятельность.</p> <p>Основные практические умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- умение общаться на иностранном языке в устной и письменной форме в повседневной жизни и профессиональной деятельности;</li> <li>- умение проявлять оптимальную коммуникативность и диалогичность;</li> <li>- умение взаимодействовать и сотрудничать на основе принятия и ненасилия;</li> <li>- эмпатийность;</li> <li>- умение находить способы предупреждения и разрешения конфликтов</li> </ul>

Вместе с тем, вопрос роли иностранного языка в процессе формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка остается открытым. Обращение к реалиям культуры страны изучаемого иностранного языка, приобщение к культурному опыту и ментальности другого народа, другой страны, соотнесение реалий иноязычной и родной культуры способствуют осознанию национальной культуры с ее ценностями, а также своеобразия русского речевого поведения, что особенно важно в период интеграционных процессов, происходящих во всех сферах жизнедеятельности. Так, в быту возникает необходимость мирного сосуществования людей разных вероисповеданий и культур, что обусловлено широкой миграцией. В образовании возникает проблема управления взаимодействием между школьниками – представителями разных народов. Таким образом, обостряется задача формирования толерантности как качества личности, жизненно важного в поликультурном обществе. Все эти процессы актуализируют задачу формирования педагогической толерантности в ходе профессиональной подготовки будущих учителей. Формирование педагогической толерантности в процессе изучения иностранного языка требует отбора адекватных поставленной цели средств иностранного языка и форм и методов организации учебной деятельности (табл. 3).

Формирование педагогической толерантности в процессе изучения иностранного языка представляет собой систему, включающую различные средства, направленные на развитие компонентов (когнитивного, ценностно-мотивационного, поведенческого) в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей. Содержанием формирования когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов педагогической толерантности является сам иностранный язык, выступающий и как объект изучения, и как инструмент, позволяющий освоить пространство иной культуры, следуя форме Э. Сепира: «Культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает; язык есть то, как думают» [116, с.193]. Поскольку выборку нашего исследования представляют студенты романо-германского отделения филологического факультета, изучающие

два иностранных языка, научный интерес будет вызывать французский язык, так как до конца в методике обучения второму языку не в полной мере определены его возможности для развития профессионально значимых качеств будущих учителей. Освоение лингвокультурологического поля толерантности во французском языке, которое значительно отличается от своего аналога в русском языке, позволяет приобщиться к французскому культурному опыту. Становлению поведенческого компонента педагогической толерантности могут способствовать активные методы обучения, диалоговые и дискуссионные формы обучения.

Чтобы установить адекватность форм и методов организации учебной деятельности средствам формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей в процессе изучения иностранного языка, обратимся к научной литературе и педагогическому опыту, основу которых составляют толерантные взаимоотношения.

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам реализуется погружением в коммуникативную деятельность, которая строится как «система сопряженных актов» (Б.Ф. Ломов), каждый из которых есть взаимодействие двух субъектов, наделенных способностями к инициативному общению. В этом проявляется диалогичность коммуникативной деятельности, согласно М.М. Бахтину, а диалог может рассматриваться как способ организации «сопряженных актов». Язык (как русский, так и иностранный) является не статической, но динамической системой, набором ресурсов потенциально возможного общения, то есть совокупностью имен и общих правил построения высказываний (А.Г. Волков). С развитием диалога этот набор ресурсов становится системой, в рамках которой устанавливаются отношения между предметом речи, конкретными людьми и предметной деятельностью этих людей, осуществляемой совместно.

Диалогичность в явной или скрытой форме свойственна любому научному знанию, хотя наиболее полно она представлена в дискуссионных, полемических формах общения. Диалог всегда сопровождает изложение нового знания, там где возникает необходимость опровержения старого. С другой стороны, в

конце XX века отмечается размывание границ между личным неофициальным и официальным публичным общением. Новое отношение к коммуникативным нормам приводит к расширению сферы спонтанного общения, повышению диалогичности устного и письменного общения.

Диалог как специфическая социокультурная среда (Г.А. Семенова) создает благоприятные условия для принятия личностью будущего учителя нового опыта, изменения устоявшихся ценностных смыслов. Принцип диалогового общения является определяющим для деятельности будущего педагога (Е.О. Галицких), так как позволяет создать взаимопроникновение уже имеющихся у студентов знаний о традициях толерантности в русской культуре с новыми знаниями о сути толерантности и специфике этого явления в культуре других стран, в частности, интегрировать знания особенностей проявления толерантности во Франции, что может способствовать развитию показателей когнитивного компонента педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Принцип диалога, в отличие от принципа монолога [74, с.5], предполагает процесс сотворчества равных партнеров (учитель – студент), реализующийся в свободном выражении своего мнения с учетом мнения другого, через который осуществляется ненасильственное приобщение к новому культурному опыту проявления толерантности. Этот опыт ненасильственного приобщения, на наш взгляд, может способствовать развитию ценностно-мотивационного компонента в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Использование «диалогических ситуаций» (Д. Шейлз) в процессе изучения иностранного языка может оказывать содействие становлению умений оптимальной коммуникативности и диалогичности, обеспечению творческой, лично значимой деятельности студентов, сотрудничеству и партнерству при взаимодействии (поведенческий компонент). Средствами диалогизации в процессе изучения иностранного языка становятся формы обращения к партнеру, приобщающие его к совместному размышлению или действию; формы неимперативного, неаг-

рессивного выражения побуждения; вопросно-ответные комплексы, поощряющие к сотрудничеству, специально отобранные речевые формулы и клише.

Обучение, погруженное в процесс общения, характеризуется активными методами обучения, опирающимися на механизм индивидуального осмысления человеческой культуры [52, с.62]. Дидактическая значимость активных методов обучения обусловлена тем фактом, что человек быстрее осваивает динамичные процессы, если он в них лично включен [37, с.26]. Активные методы обучения (дискуссии, игры, тренинги), позволяющие стимулировать познавательную деятельность, строятся на принципе диалога, что предполагает свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, и характеризуются высоким уровнем активности студентов.

Дискуссия, как вид активного метода, многофункциональна: обсуждение проблем, спорных вопросов, связанных с неоднозначной трактовкой исторических, социальных, научных фактов под девизом «Никто в одиночку не знает столько, сколько знают все вместе» [79, с.237], позволяет создать «напряженное поле от обмена мнений до словесных баталий» (Х. Леммерман), постичь сущность проблемы, сблизить позиции на основе аргументированности. Ценностно-ориентирующая направленность дискуссии, характеризующаяся созданием благоприятных условий для проявления индивидуальности, самоопределения в существующих точках зрения на определенную проблему, выбора своей позиции, формирования умения взаимодействовать с другими, уважать чужие убеждения, принимать оппонента, умения слушать и слышать других, находить точки соприкосновения, обуславливает влияние дискуссии на становление личности человека и профессионала [94, с.213]. Отмечаемое исследователями (Д.В. Зиновьев, С.Ю. Иванова, М.В. Кларин и др.) положительное влияние дискуссии на снятие эгоцентризма мышления, уменьшение субъективности при рассмотрении динамики развития идей в ходе дискуссии может внести определенный позитивный вклад в развитие показателей ценностно-мотивационного компонента педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка, поскольку одним из

способов проявления толерантности является принятие других точек зрения, потребность в проявлении себя как толерантной личности. Достаточно строго регламентированный порядок проведения дискуссии, предписывающий определенные нормы поведения, может способствовать приращению коммуникативных умений, являющихся одним из показателей сформированности поведенческого компонента педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Многообразие дискуссионных форм позволяет обсуждать проблемы, предполагающие проявление толерантности. Так, дискуссия-диалог используется в практике обучения для рассмотрения проблем, решаемых на основе взаимодействия, согласования различных точек зрения, достижения консенсуса. Предполагаем, что данная форма обучения может влиять на развитие интереса к общению на основе принятия, на формирование умений сотрудничества и взаимодействия. Дискуссия-спор, применяемая для рассмотрения сложных, не имеющих однозначного решения проблем в науке, социальной и политической жизни, профессиональной деятельности [94, с.214], имеет основной целью всестороннее осмысление проблемы и определение своей позиции по дискутируемому вопросу. Дискуссия-спор в большей степени способствует, на наш взгляд, активизации потребности в проявлении себя как толерантной личности, нахождению способов аргументированного отстаивания своей точки зрения на основе осознания права быть индивидуальностью и иметь собственное мнение.

Специфической разновидностью дискуссии являются дебаты (от французского *débat* – словесный поединок). Они содержат существенные элементы дискуссии, но в то же время это более острый вид обсуждения, предполагающий состязание в логике, остроте ума и риторике, в котором ярко выраженный проясняющий характер дискуссии, стремление к выявлению сущности проблемы, обращение к наглядным материалам, существенным доказательствам отступают на второй план, а основной задачей является повлиять на собеседника, склонить его к принятию уже сложившегося собственного мнения, отказаться от устоявшихся представлений. В дебатах основной акцент

делается на логику аргументации, быстроту мышления и анализ, однако исключаются лишние эмоции, опасные своей неуправляемостью. Значимым аспектом дебатов для формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка представляется не только наличие собственной убежденности по рассматриваемому вопросу, но и стремление оказать позитивное влияние на оппонента, который в данном случае выступает скорее как противник, имеющий свою четко выраженную, не совпадающую с вашей позицию. В дебатах особенно ярко проявляется изначальный антагонизм двух взаимодействующих сторон, при этом победу одерживает тот, кто является максимально убедительным и корректным.

При проведении дебатов значимым становится не только содержание, но и способ и стиль представления аргументов. Таким образом, основным инструментом убеждения наряду с обязательным знанием предмета спора в дебатах становится мастерство оратора. Использование метода дебатов в курсе иностранного языка затрудняется в силу его сложности, поскольку даже на родном языке становление риторического мастерства требует значительных усилий и длительного времени. Вместе с тем, уместное использование его элементов стимулирует выработку показателей в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Таким образом, дискуссионные формы обучения правилам осуществления коммуникативной деятельности (корректность, ясность, точность, вежливость, доброжелательность, уважение личности оппонентов) могут способствовать становлению ценностно-мотивационного и поведенческого компонентов в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка, повышая мотивацию к обсуждению проблем, способствуя дальнейшей поисковой и творческой активности, реализуемой в конкретных действиях. Особую значимость имеют дискуссионные формы обучения для стимулирования умений проявлять оптимальную коммуникативность и диалогичность в процессе общения, умений прибегать к различным стратегиям взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия.

Система вузовского образования готовит будущих учителей иностранного языка как к работе в школе, так и к работе в вузе, в связи с чем их профессиональная подготовка должна отличаться гибкостью и вариативностью. Игровые методики обучения создают широкий выбор жизненных и профессиональных ситуаций, требующих различных лингвистических интерпретаций и психолого-педагогического решения, тем самым влияя на развитие показателей поведенческого компонента в структуре педагогической толерантности будущих учителей.

Игра, будучи искусственно сконструированной моделью, имитирующей те или иные стороны реальной действительности, обеспечивает целенаправленное развитие особенно важных для практической деятельности личностных качеств индивида, является способом подготовки к труду [48]. В процессе обучения игра выполняет одновременно несколько функций: обучающую (развитие общеучебных умений и навыков); развлекательную (создание благоприятной атмосферы), коммуникативную (объединение коллектива, установление контактов); релаксационную (снятие эмоционального напряжения); психотехническую (формирование навыков подготовки психического и физиологического состояния для более эффективной деятельности) [109, с. 131].

Как отмечают исследователи (П.Ф. Комогоров), игровые методики обучения на первый взгляд напоминают дискуссионные, но имеют свои отличительные особенности: присутствие в основе игры не реальной, а искусственной проблемы, подлежащей разрешению посредством обсуждения; принятие участниками игры определенной заданной роли; использование приемов гиперболизации, абсолютизации, абсурда; четкая организационная структура (вводная информация, деление на группы, работа в группах, общее обсуждение, заключительная беседа).

В условиях игры индивид проявляет «надситуативную активность» (В.А. Петровский), то есть выходит за пределы того, что непосредственно требует игровая ситуация, открывает новое, самостоятельно движется к новым обобщениям, расширяя, обогащая, углубляя свою собственную личность (С.Л. Рубин-

штейн). Игровое взаимодействие, предполагающее неформальное общение, имеет дидактическую значимость для процесса обучения, оно позитивно отражается на повышении мотивации и интереса к учебным занятиям, подъеме результативности учебной деятельности [52, с.68–69]. Вместе с тем, игра стимулирует заинтересованность модулируемыми в игре аспектами действительности. Так, например, было доказано, что медицинские работники, проявляющие неземпатийность по отношению к пациентам, поставленные в ходе игры в ситуацию прогрессирующей неудачи, на основании интенсивного собственного опыта негативных переживаний смогли осознать чувства своих пациентов и по-новому взглянуть на свою профессиональную деятельность [52, с.118]. Предполагаем, что имитирование в ходе игры ситуаций, требующих проявления толерантности, может содействовать изменению типичного поведения студентов в аналогичных жизненных условиях за счет принятия определенной роли с зафиксированным характером, что усилит воспитательный эффект игры, заставляя оценить ситуацию с точки зрения другого человека. В этом случае правомерно говорить о педагогической игре.

«Педагогическая игра» (Н.П. Аникеева) предполагает направленность действий на педагогическую профессию, имитацию реальной практики учителя: установление контакта, разрешение конфликтной ситуации, коллективный сбор информации в условиях высокой неопределенности. Создание ситуаций, в которых будущие учителя оказываются в динамичной обстановке с присутствием элементов неожиданности и даже конфликтности, связанных с активным взаимодействием друг с другом, позволит студентам – будущим учителям иностранного языка проанализировать сложившиеся условия и принимаемое педагогическое решение, варьировать ролевое поведение в зависимости от ситуации, корректировать свое общение с окружающими на основе самообладания, принятия, ненасилия, сотрудничества, формировать стереотипы толерантного поведения. Таким образом, игровые методы обучения могут быть средством формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

В процессе обучения учитель выступает эталоном общения, создавая особую лингвистическую атмосферу и благоприятный психологический климат. Поскольку общение на занятии иностранным языком строится как живое, развертывающееся в настоящем времени действие в виде диалога, то занятие может представлять собой драму (от греческого drama — действие) — вид театрального действия, специфическое сообщение, включенное в процесс коммуникации, в которой особую роль играют отношения между сценой и зрительным залом [56]. Драма и игра тесно переплетены и представляют единое действие, вплетенное в учебный процесс и повышающее его обучающую и воспитывающую эффективность за счет катарсического эффекта, снимающего напряжение, обучения спонтанности и расширения ролевого репертуара, формирующего различные техники общения и типы речевого поведения.

Тип общения, основанный на использовании всех выразительных средств искусства, выразительности действий, инициирующий потребность в получении знаний в обстановке эмоционального благополучия, моделируемый сценическими методами преподавания учебного предмета, получил название театрализации (Е.Г. Кашина, Н.Я. Макарова и др.). Применение театрализации благодаря катарсическому эффекту и суггестивному потенциалу позволяет формировать ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка посредством приобщения к ценностным ориентациям других народов, более склонных к ментальности толерантности за счет развития эмоциональной отзывчивости и эмпатийности, создавая условия свободы для решения актуальных жизненных и профессионально-педагогических проблем в игровом контексте, который стирает стандартные предрассудки и стереотипы.

Поскольку в основе диалоговых форм лежит проблема, механизмом разрешения которой является проблемная ситуация, то правомерно считать ядром диалогового общения педагогическую ситуацию, которая по своей сути всегда проблемна. Методики разрешения педагогических ситуаций, обеспечивающие выработку умений алгоритмического характера, предпола-

гают активное включение личности в анализ ситуации, что послужило предпосылкой широкого применения в профессиональном образовании метода анализа проблемных ситуаций.

В числе эффективных методов формирования толерантности исследователи (Г.В. Безюлева, М.А. Перепелицына, Г.М. Шеламова) называют анализ ситуаций различного типа, способствующий развитию конкретных умений в области будущей профессиональной (педагогической) деятельности. Так, ситуации-проблемы описывают реальные проблемные ситуации профессиональной деятельности для нахождения выхода в сложившихся условиях. Ситуации-оценки представляют ситуацию с готовым выходом для критического анализа принятых решений и заключения об их обоснованности. Ситуации-иллюстрации изображают проблему вместе с причинами ее возникновения и процедурой решения для анализа разрешения ситуации и выражения своей оценки. Ситуации-упреждения имеют тренировочный характер с установкой на использование приобретенных в процессе теоретической подготовки знаний [99]. Анализ ситуаций способствует самостоятельному нахождению студентами – будущими учителями решения сложной неоднозначной, конфликтной ситуации, обогащая опыт учебной деятельности как квазипрофессиональной деятельности на основе принятий идей толерантности как личностной и профессиональной ценности, потребности проявления себя как толерантной личности. Анализ конфликтных ситуаций из педагогической практики помогает не только интуитивно нащупать, но и осознать нормы и правила взаимодействия учителя и студента как средство предотвращения конфликтов [64, с.36]. Предполагаем, что изначально высокая мотивация к изучению иностранного языка на филологическом факультете может вызывать особый интерес студентов – будущих учителей иностранного языка к анализу аутентичных ситуаций из педагогической практики страны изучаемого языка.

Существуют различные способы представления ситуаций. Одним из них является проект, предполагающий организацию обучения на активной основе через целесообразную деятельность, направляемую интересом обучаемых к знанию с исполь-

зованием реальных значимых проблем (Дж. Дьюи, Б.В. Игнатьев, Килпатрик, М.В. Крупенина, Е.С.Полат, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.). Базирующийся на разумном сочетании теоретических знаний и их практического применения в решении конкретных проблем окружающей действительности в процессе совместной деятельности, метод проектов представляет слияние академических знаний и прагматических умений, направлен на самостоятельную деятельность и сочетается с использованием разнообразных методов и средств обучения, что предполагает интегрированность знаний из различных научных областей. Исследователи (М.В. Афонина, А. Белянина, С.И. Горлицкая, Е.С.Полат, Н.Г. Сергеева) отмечают повышение эффективности общения на основе позитивного эмоционального настроения; развитие коммуникативных умений, умений коллективного взаимодействия, социальных умений; снижение агрессивности; становление активной позиции в ходе выполнения проекта.

Тематические проекты в курсе иностранного языка значительно расширяют горизонт постижения такого комплексного феномена, как толерантность, как в общем, так и в профессионально-педагогическом плане, поскольку данное многоаспектное явление не может быть полностью охвачено в рамках одной дисциплины — иностранного языка. Толерантность как явление нуждается, на наш взгляд, в междисциплинарном рассмотрении (проект «Толерантность — феномен современного общества» интегрирует знания гуманитарного цикла) (рис. 6).

Особым способом подготовки профессионалов, обладающих широким спектром профессиональных умений и профессионально важных личностных качеств, является тренинг, выступающий способом перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью (Ю.Н. Емельянов, Е.С.Кузьмин, Н.А. Морева, Г.У. Солдатова, Л. Трубина, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова, С.Д. Щеколдина и др.) и сочетающий в себе учебную и игровую деятельность. Положительное влияние тренинга проявляется в трех направлениях: когнитивном (получение новой информации посредством исследовательских задач), эмоциональном (интерпретация информации

через личностную значимость, эмоциональная регуляция), ко-нативном (расширение поведенческого репертуара за счет осознания неэффективности привычных способов поведения). Несомненно значимыми при формировании педагогической толерантности являются специфические особенности тренинга как формы групповой работы: направленность на взаимопомощь, акцент на взаимоотношениях участников, психологический комфорт, ситуативность общения, активная позиция личности в общении и взаимодействии, самодиагностика. Вместе с тем, осознаем, что систематическое использование данного метода невозможно в процессе обучения иностранному языку, однако отдельные элементы могут способствовать созданию психологического комфорта в группе.



Рис. 6. Логика определения средств формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка

Таким образом, приходим к выводу, что средствами формирования педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка становятся: предмет деятельности — иностранный язык; основной вид деятельности по освоению языка — коммуникативная деятельность в виде диалогового общения; инструмент общения — диалоговые ситуации и дискуссионные формы, активизирующие субъектную позицию в принятии толерантных решений в проблемной ситуации.

Внимание ученых к проблеме толерантности и реальные поиски способов установления толерантных отношений обусловлены гуманистическими тенденциями в развитии современного общества, которые в противовес сложившемуся стремлению к единообразию вызвали обострение чувства личностной значимости, неповторимости, отличия от других. Неуклонный рост разнообразия, различия между индивидами, этносами, религиями и культурами объективно вызывает потребность в их бесконфликтном сосуществовании. Одной из форм цивилизованного компромисса между признанием различий и готовностью с уважением их воспринимать является толерантность. На основе анализа научной литературы было установлено, что толерантность как научная категория характеризует уровень осмысления этических и этнических элементов в развитии современного общества и предполагает развитие умений толерантного поведения. Различие точек зрения относительно сути толерантности (нравственная ценность, этический принцип бытия, принцип взаимоотношений, принцип выбора определенных идеалов и приобретения позиции) свидетельствует о сложности проявления этого феномена в педагогической деятельности. В то же время толерантность как интегративная характеристика личности обеспечивает ее самоактуализацию, нормальное развитие и успешность профессиональной деятельности.

Сравнение понимания сути толерантности с позиции философского, этического, психологического, педагогического знания позволило выявить общее: толерантность выступает как ценностная, отношенческая и поведенческая характеристика личности. Как ментальное проявление толерантность имеет свои специфические особенности в различных культурах. Сравнение

европейской, в частности французской, восточной и российской культур позволяет утверждать, что активное проявление толерантности свойственно европейской культуре, пассивное – традиционно для восточной культуры, в российской культуре толерантность идентифицируется с терпимостью, выступающей нравственной ценностью, идеалом отношений и поведения, которые находятся в пределах внутренних ограничений, самообладания и контроля. Установлено, что толерантность имеет воспитуемый характер, в основе которого находится сознательный выбор человеком определенных ценностей во взаимоотношениях. Ментальный характер толерантности обусловлен традициями, имеющими свою историю и культурную основу.

Повышение конфликтности в межнациональных, общественных, личностных отношениях, рост агрессивности в современный период развития общества требуют создания инструментария, который может эффективно парировать данные проявления и предупреждать их. Таким инструментом в области профессиональной деятельности и на личностном уровне может стать толерантность. Толерантность как интегративная характеристика личности проявляется справедливостью, ненасилием, терпимостью, принятием, уважением, сотрудничеством, самообладанием, эмпатийностью. Выделенные на основе анализа научной литературы способы проявления толерантности во многом совпадают со средствами предотвращения и разрешения конфликтов, что позволяет сделать вывод о сходстве их механизмов. Значит, формирование толерантности может способствовать снижению конфликтности.

Специфика педагогической деятельности, заключающаяся в том, что основным видом деятельности преподавателя является общение, требует выделения особой личностной категории – педагогической толерантности. Для уточнения структуры этого понятия проводился семантический анализ, что позволило выявить ценностные (философский аспект), отношенческие (психологический аспект), поведенческие (педагогический аспект) характеристики этого феномена. Таким образом, педагогическая толерантность выступает как интегративная научная категория, в структуре которой выделяем когнитивный, ценностно-

мотивационный, поведенческий компоненты. Для оценки и измерения сформированности педагогической толерантности следует рассматривать критерий в качестве основного признака. Степень развития педагогической толерантности будет свидетельствовать о готовности учителя к решению задач по взаимодействию и выражаться уровнями, определяющими нравственную зрелость учителя.

Выделение категории «педагогическая толерантность будущего учителя иностранного языка» требует переосмысления подходов к организации профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка, поиска средств ее формирования. Логика определения средств заключалась в ориентации на ведущий вид педагогической деятельности – общение, что позволило представить деятельность будущих учителей иностранного языка как коммуникативную и установить ее основной вид – диалоговое общение. Таким образом, иностранный язык становится средством межкультурного взаимодействия, способствующего осознанию ценностей своей и чужой культуры, выработке толерантного сознания. Применение дискуссионных форм и метода диалогических ситуаций в процессе обучения иностранным языкам будущих учителей позволит выработать умения и развить способности к толерантному поведению при решении проблемных профессиональных задач.

## **Глава 2**

# **Опытно-экспериментальная работа по формированию педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка**

### **Система формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка**

Процесс подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности происходит в системе вузовского образования, в теории и практике которого функционируют общие дидактические принципы: научности и доступности, систематичности и последовательности, связи обучения с практикой, наглядности и абстрактности, активности и самостоятельности, индивидуального подхода и др. Специфическими для профессионального образования выступают принципы профессиональной направленности, ориентирующей все учебные дисциплины, формы организации, методы обучения на конечную цель подготовки специалиста конкретного профиля; преемственности, отражающей связь прошлого, настоящего и будущего в их содержании, формах организации, методах и средствах обучения, связь образовательно-воспитательного процесса на различных ступенях обучения с предстоящей профессиональной деятельностью; системности, позволяющей рассматривать все дисциплинарные знания по различным учебным дисциплинам как единое целое со специфическими для технического, технологического и гуманитарного образования связями; интеграции и дифференциации, ориентирующей содержание образования как на синтез широкого круга междисциплинар-

ных знаний в целостную систему, так и на отдельные учебные дисциплины, модули с конкретной предметной областью знаний; динамичности, выражающейся в постоянном предвидении новых тенденций и изменений в гуманитарном и техническом образовании и отражении их в содержании подготовки специалистов и др.

В содержательной основе профессиональная подготовка имеет общегуманитарные, общепрофессиональные и специальные дисциплины. Методом контент-анализа были проанализированы программы этих дисциплин и спецкурсов по специальности 031001 (021700) – филология, специализация – романо-германская филология. За ключевое понятие для анализа выбрано слово «профессионально значимые качества» и проанализировано 1282 темы, представленные в общем перечне программ. В результате классификации было выделено четыре блока: I – гуманитарные и социально-экономические дисциплины «ГСЭ» (федеральный компонент); II – общепрофессиональные дисциплины «ОПД» (федеральный компонент); III – дисциплины специализации «ДС» (национально-региональный компонент); IV – курсы по выбору.

Были осуществлены процедуры по формализации единицы анализа. Так как предметом нашего исследования является педагогическая толерантность, в качестве единицы анализа было взято слово «педагогическая толерантность»: высчитывалась встречаемость единицы измерения в тексте программ. Поскольку целью экспериментальной работы ставилось формирование педагогической толерантности, следовало выявить, насколько содержание образовательного комплекса ориентирует студентов на проявление данной личностной характеристики в профессионально-педагогической деятельности. По результатам контент-анализа общий объем смысловой информации о профессионально значимых качествах и педагогической толерантности как интегративного личностного образования составил 3,27 % от общего объема получаемой студентами информации (рис. 7).



Рис. 7. Встречаемость понятия педагогическая толерантность и рядоположенных смысловых понятий в содержании профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка

Таким образом, в учебной программе выпускника Самарского государственного университета специальности «романо-германская филология» практически не акцентируется внимание на формирование у будущих учителей иностранного языка педагогической толерантности. Студенты – будущие учителя иностранного языка слабо ориентированы на профессиональные ценности, так как содержательно они представлены недостаточно. По итогам контент-анализа учебных программ была подтверждена необходимость создания системы, обеспечивающей формирование педагогической толерантности.

Пилотажное исследование, проведенное среди студентов первого – второго курсов филологического факультета Самарского государственного университета (100 студентов специальности «романо-германская филология») показывает, что они в целом недостаточно осознают смысл понятия «толерантность». Так, по результатам анкетирования было выявлено: 53 % студентов определяют толерантность через терпимость, при этом не уточняется, имеет ли терпимость активный или пассивный, приспособ-

собленческий характер; 6 % студентов ассоциируют это понятие с терпением, 4 % – со свойством терпеть. Упоминаются также такие аспекты этого понятия, как уважение (6 %), неконфликтность (4 %), некатегоричность (4 %), сдержанность (2 %), признание права человека быть отличным от других (2 %), нейтральность (2 %), добропорядочность (2 %), устойчивость к воздействию (1 %). Студенты (10 %) слабо представляют, что подразумевается под термином «толерантность»; 2 % из них отмечают, что это черта характера, не уточняя ее суть; упоминаются конфликтность и однозначность (2 %). Говоря о значимости для учебной и профессиональной деятельности наличия положительной, доброжелательной атмосферы, неконфликтности взаимоотношений, студенты расплывчато определяют практический инструментарий учителя, который может способствовать становлению такой атмосферы. В целом не осознается значимость педагогической толерантности для профессиональной деятельности; педагогическая толерантность не обозначается студентами в качестве профессионально значимого качества учителя.

Мы обратились к рассмотрению содержания и методики преподавания дисциплин, которые могут способствовать развитию показателей компонентов педагогической толерантности: знания о сути толерантности, способах ее проявления и их специфике в разных странах; знания стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия; знания о способах предупреждения конфликта и эффективных стратегиях выхода из него; интерес к общению и взаимодействию на основе принятия и ненасилия; потребность в контактах на основе принятия и ненасилия; потребность в проявлении себя как толерантной личности; принятие идей толерантности как общечеловеческой и личностной ценности; принятие идей педагогической толерантности как профессиональной ценности; умения взаимодействовать и сотрудничать; умения проявлять оптимальную коммуникативность и диалогичность; эмпатийность; умения находить способы предупреждения и разрешения конфликтов.

Так, в курсе философии при ознакомлении с учениями различных философских школ анализируется смысл человеческого бытия с позиции насилия и ненасилия; рассматриваются воп-

росы свободы и ответственности, морали и справедливости. В контексте представлений о совершенном человеке в различных культурах определяется роль в человеческой жизни нравственных, эстетических и религиозных ценностей.

В курсе культурологии рассматриваются культура и ее функции, вопросы межкультурной коммуникации, культурные ценности и нормы, культурные традиции, культурные коды, вопросы культурной самоидентичности, тенденции культурной универсализации в мировом современном процессе, влияние глобальных проблем современности на культуру; изучается взаимозависимость культуры и личности.

В курсе психологии освещаются проблемы межличностных отношений, общения, коммуникативной компетентности. В курсе педагогики рассматриваются такие понятия, как «педагогическая деятельность», «педагогическое взаимодействие», социокультурный феномен образования и его общечеловеческая ценность; анализируются отечественные дидактические концепции, формы организации учебной деятельности; приводятся средства управления педагогическим процессом.

В рамках дисциплины специализации «Пути и способы формирования профессиональной компетенции» рассматриваются творчество в профессиональной деятельности учителя и его уровни; типы творческой личности; дается характеристика педагогическому творчеству (педагогические способности, свойства, творческая индивидуальность педагога). Важным аспектом данной дисциплины специализации является обращение студентов к проблеме культуры эмоций в профессиональной деятельности учителя иностранного языка, способов вызова и поддержания педагогически целесообразных эмоций; прослеживается национальный компонент формирования культуры эмоций.

Таким образом, обнаруживаем «педагогическую этику учителя» как основу его профессиональной деятельности; «педагогические способности учителя» (организаторские и фасилитаторские); «профессионально значимые умения в образовательном пространстве учителя иностранного языка» (коммуникативные, мотивационные, адаптационные, организаторские, исследовательские, перцептивные, проектировочные); «педагоги-

ческие творческие способности» (мотивационные, интеллектуальные, мировоззренческие, нравственные, коммуникативные, эстетические); «профессиональную компетенцию»; «профессиональное мастерство учителя иностранного языка». Отдельно рассматриваются психолого-педагогические и методические аспекты публичной речи как составной части профессиональной компетенции выпускника филологического факультета – будущего учителя. Акцентируется роль учителя в развивающей образовательной среде как транслятора педагогических способностей.

В рамках дисциплины специализации «Теория и практика речеведения (культура языка и язык культуры)» изучаются речевое взаимодействие и социокультурные условия коммуникации; рассматривается понятие коммуникативной компетенции применительно к кросс-культурному общению, условия эффективности коммуникации; анализируется национальная специфика речевого поведения представителей англоязычного сообщества, модели речевого поведения с позиции культурных ценностей языковой личности, этика речевого общения как характеристика англоязычной речи.

В курсе французского языка при изучении особенностей его преподавания рассматривается деятельность преподавателя иностранного языка в контексте представлений о его идеале.

Вместе с тем, обнаружено, что недостаточно используются возможности профилирующего предмета «иностранное языки», на изучение которого отводится 2647 часов, что значительно больше в количественном соотношении, нежели на другие гуманитарные дисциплины. Формирующие возможности предоставляет изучение второго иностранного языка, повышающего практическую значимость первого иностранного языка при использовании знаний интернациональной лексики, схожести грамматических структур, общеучебных умений и навыков, полученных при изучении первого иностранного языка. Наличие опыта овладения одним иностранным языком актуализирует полученный лингвистический опыт, значительно облегчает овладение основными видами речевой деятельности, способствует развитию способностей к межкультурной коммуникации на качественно ином уровне.

Инновационные процессы в методике обучения иностранным языкам дают учителю возможность выбора моделей построения учебных курсов и учебно-методических комплексов и пособий. Учитель может выбрать ту модель обучения, которая в наибольшей степени соответствует современным условиям обучения, или самостоятельно спроектировать систему, отражающую современные педагогические реалии. Это становится возможным, если учитель сам проявляет толерантное сознание, принимая толерантность за безусловный педагогический императив.

Анализ процесса обучения студентов специальности «романо-германская филология» в Самарском государственном университете позволил прийти к выводу о необходимости поиска средств формирования педагогической толерантности в процессе изучения иностранного языка (французского), что позволит компенсировать недостаточность теоретических знаний и практических умений в данной области. Таким образом, процесс профессионализации студентов наполняется новым смыслом, что требует методологического обоснования.

Большинство современных подходов к профессиональной подготовке специалистов обеспечивает реализацию личностно-ориентированной парадигмы образования как стратегии деятельности профессорско-преподавательского коллектива на основе личностного, индивидуального, культурологического, аксиологического, деятельностного, компетентностного подходов. Вместе с тем, своеобразие научного знания предлагает опору на методологические позиции, дающие возможность не только учитывать, но и использовать эту специфику для решения задач профессиональной подготовки студентов. Так, обучение иностранному языку ведется в рамках коммуникативного, межкультурного, страноведческого / лингвострановедческого, лингвокультурологического подходов, при этом изучение иностранного языка предполагает овладение им как средством межкультурной коммуникации.

В настоящее время, несмотря на наличие различных подходов, тезис об интеграции в преподавание иностранных языков элементов культуры (реалий страны изучаемого иностранного

языка, истории, социокультурных традиций, особенностей национального характера и менталитета) является общепризнанным в методике преподавания (Р.П. Мильруд, Е.П. Пассов, С.Г. Тер-Минасова). Параллельное соизучение языка и культуры ведет к «культуроведческому обогащению иноязычной практики», «языковому поликультурному образованию». Развитие богатого наследия разнообразных языков и культур Европы, совместные усилия в области образования по предотвращению взаимного непонимания, обусловленного различиями языков, превращают языковой барьер в источник взаимного обогащения культур и широкого диалога сотрудничества, формирования толерантности.

Специфические особенности соизучения языка и культуры были впервые определены в отечественной науке Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, разработавшими основные положения страноведческого, в дальнейшем лингвострановедческого подхода. Филологическая природа методики преподавания обусловила ознакомление с культурой страны именно в процессе изучения языка (изначально в процессе изучения русского языка иностранцами): «Язык в силу кумулятивной функции является подлинным зеркалом национальной культуры» [20, с.15]. Первоначально на основе страноведческого подхода выделялись аспекты обучения иностранному языку, представляющие страну народа — носителя языка, и создавались отдельные специальные курсы страноведения. Реализация общеобразовательной цели — изучение языка и знакомство с культурой — в рамках практических занятий иностранным языком осуществлялась посредством чтения неаутентичных, учебных текстов, описывающих жизнь, быт и культуру страны изучаемого языка. Отдельно выделялись курсы страноведения, в рамках которых читались лекции и проводились семинарские занятия как на иностранном, так и на родном языках. Данные специальные дисциплины включали разнообразные сведения фрагментарного характера, взятые из смежных дисциплин (географии, истории, культуроведения и др.), о стране изучаемого языка.

Однако наряду с позитивными тенденциями, заключающимися в отражении многоаспектности культуры страны изучаемого

мого языка, проявились недостатки страноведческого подхода к обучению иностранному языку – значительная оторванность страноведческого знания от языковых форм не позволяла успешно решить предъявленные требования к владению иностранным языком как средством общения и приобщения к культуре страны изучаемого языка. На основе видоизмененного страноведческого подхода была создана концепция лингвострановедения (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахин), настаивавшая на лингвистической природе страноведения и утверждавшая, что предметом страноведения являются факты языка, отражающие особенности национальной культуры, и, следовательно, основная цель лингвострановедения – «обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации» [139, с.23].

В процессе обучения студенты – будущие учителя осваивают несколько иностранных языков: латинский, готский, живые иностранные языки (основной и второй). Изучение нескольких живых иностранных языков преследует не только цель овладения языком как средством коммуникации, но и усвоение взаимосвязи между культурой (в том числе речевой), спецификой поведения и культурными ценностями родной страны и иноязычного сообщества, освоение моделей речевого поведения с позиции культурных ценностей, что должно ориентировать студентов на оптимизацию речевого общения и межличностного взаимодействия, приобщать к этике общения, личностного и профессионального взаимодействия. Приобщение студентов – будущих учителей иностранного языка к иноязычной культуре возможно только при условии насыщения учебных материалов информацией о стране изучаемого языка, ее национальных ценностях, особенностях менталитета, отражающихся в речевом поведении и взаимодействии.

Интегрированию страноведения в учебный процесс посредством насыщения процесса преподавания французского языка страноведческой информацией способствовала французская школа (М. Abdallah-Preteuille, J.-C. Beacco, D. Coste, Fr. Debyser, R. Galisson, S. Lieutaud, L. Porcher, G. Zarate). Вместе с тем, параллельно с интегрированием страноведения в практику пре-

подавания иностранного языка лингвострановедение продолжало существовать и как самостоятельная дисциплина, рассматривающая страну изучаемого иностранного языка.

В области лингвострановедения во французской методике преподавания иностранного языка выделяются три направления [156]:

- антропологическое, рассматривающее вопросы культуры под углом повседневных реалий (быт, отношения и поведение французов), в рамках которого создаются учебники и учебные документы, в названии которых обязательно присутствовало слово «французы» (M.T.Mashino. *Êtes-vous un vrai Français?*; Th. Zeldin. *Les Français*; M.Schiffres. *Les Hexagons*) и основным содержанием которых выступают интервью; свидетельства и нестандартные мнения специалистов, экспертов;

- социологическое, рассматривающее социальные феномены и их отражение на всем французском обществе, привлекающее статистические данные из области экономики, демографии, социологии (P. Bertocchini, Ed. Costanzo, M. Dumaz. *Spécial France: pratiques de civilisation*; A. Kimmel. *Vous avez dit France? Pour comprendre la société française actuelle*; A. Monnerie, A.-M. Hingue. *La France aux cent visages*);

- семиологическое, цель которого — помочь изучающим иностранный язык интерпретировать, понимать, соотносить значения, смыслы, культурные коннотации, сообщаемые фактами и документами иноязычной культуры, в рамках которого культура рассматривается не как совокупность предметов и институтов, но как язык, состоящий из знаков — культурных коннотаций, коллективных представлений, мифов, имеющих вторичное означаемое, располагающееся в другом плане, чем первичное означаемое языковых знаков на уровне денотации (Ролан Барт). Приобщение к иноязычной культуре происходит посредством постижения этих знаков и глубинной структуры социального явления через мифы и символы повседневной жизни путем объяснения и понимания (R. Galisson. *De la langue à la culture par les mots*; G. Zarate. *Enseigner une culture étrangère*).

Отказ от построения преподавания иностранного языка на исторической основе и обращение к современности, включение

тем из культуры современной Франции, использование данных социологических отчетов, опросов, интервью, тем повседневной жизни обосновывается требованием немедленного использования изучаемых реалий в целях общения. Отпочковываясь от истории, искусствоведения, литературоведения, наполняясь данными социологии, лингвострановедение становится дисциплиной о жизни современного общества (Л.Г. Веденина), обязательной составляющей процесса формирования коммуникативной компетентности изучающих иностранный язык. Организация учебного материала с целью интеграции культурного и языкового аспектов для ознакомления изучающих иностранный язык со спецификой менталитета и мировосприятия в иноязычной культуре осуществляется через отбор концептов культуры и их языкового выражения (В.Н. Мильцин, Н.А. Фененко).

Концепт (от латинского *concipere* – зачинать) представляет «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, в некоторых случаях влияет на нее» [127, с.40]. Концепт как динамичная и непрерывно становящаяся совокупность субъективных представлений о действительности обретает целостность в языке в контакте с действующими в культурном контексте смыслопорождающими системами воплощения, понимания и интерпретации этих представлений [41]; он содержит одновременно и общую идею некоего ряда явлений в понимании определенной эпохи, и этимологический аспект, объясняющий, каким образом общая идея «зачинается» во множестве конкретных, единичных явлений, представляя одновременно и индивидуальное представление, и общность [46]. Концепт опирается на лингвокультурологическое поле – иерархическую систему единиц, обладающих общим значением и отражающих в себе систему соответствующих понятий культуры [22, с.60], и представлен в языковом сознании как многомерная сеть значений, которые выражаются лексическими, фразеологическими, паремиологическими единицами, прецедентными текстами, этикетными формулами, а также речеповеденческими тактиками, отражающими повторяющиеся фрагменты социальной жизни [20, с.12].

Таким образом, основу содержательного элемента системы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка представляет концепт толерантности и его лингвокультурологическое поле, имеющие во французском языке свою специфику, отличную от своего аналога в русском языке, что проявляется в общении и поведении французов. Сопоставление дефиниций «tolérer», «tolérance», «intolérance», «tolérant, -ante», «intolérant, -ante» будет способствовать выявлению значений и контекстов, в которых используется это слово во французском языке. Так, в лингвокультурологическое поле толерантности во французском языке входят: привыкание; согласие, разрешение, позволение; благосклонность, благорасположение, доброта, благодушие, понимание, нерезкость, уживчивость, снисходительность, широта ума, благодушие, широкий взгляд на вещи, терпение; либеральность; ненасилие; уважение; веротерпимость, в то время как в русском языке толерантность часто приобретает отрицательные коннотации [92]. Отобранные в результате анализа словарей, литературных текстов смежные понятия и синонимы толерантности, а также различные дефиниции этого понятия философами, политиками, писателями (Ж.-Э. Аллье, К. Анан, Л. Бальтазар, К. Бенжамен, П. Дорис, К. Дюбюк, Ж. Леметр, А. Мемми, Ж. Перро, Ж. Эльгози) позволяют уточнить различные аспекты понимания толерантности во французской культуре. Знакомство с концептом толерантности и его лингвокультурологическим полем может способствовать развитию когнитивного компонента в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка и в дальнейшем отражаться в поведенческом аспекте.

Анализ и понимание концепта «толерантность» должно осуществляться только в контакте с текстом. Текст как знаковое пространство культуры обладает многомерными связями с другими явлениями культуры (Р. Барт, Ю. Кристева, Ю.М. Лотман). Как «первичная данность (реальность) и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины» [5, с.292], текст является источником лингвистической, культурно-страноведческой информации. Феномен текста (Н.С. Валгина) заключается в его

многоаспектности; само слово «текст» (лат. *textus*) означает «ткань, сплетение, соединение». В тексте заключена речемыслительная деятельность пишущего или говорящего субъекта, которая рассчитана на восприятие читателем, на его ответную деятельность. Любой текст одновременно является и результатом деятельности автора, и материалом для деятельности читателя-интерпретатора. Данная двунаправленность текста на автора и на читателя создает множество вариантов при попытке истолковать текст, что предполагает реализацию принципа диалога. Корректность восприятия текста обеспечивается не только языковыми и графическими средствами, которыми владеет читающий, но и его общими знаниями – «коммуникативным фоном», на основе которых осуществляется декодирование и интерпретация текста, поэтому восприятие связано с пресуппозицией, предварительными фоновыми знаниями, дающими возможность адекватно воспринять текст.

Текст – реальная и продуктивная основа обучения. Его рассматривают как иллюстрацию функционирования языковых единиц; образец речи определенной структуры, формы и жанра; образец реализации речевых намерений; как модель порождения речевого высказывания, сообщения или речевого общения; как структуру управления смысловым восприятием; структуру управления учебными действиями при обучении аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике, интонации) и видам иноязычной речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию, письму). Особенность работы с текстами связана с их типологией соответственно сферам общения. Нехудожественные тексты характеризуются установкой на однозначность восприятия; художественные – на неоднозначность. Одномерность и одноплановость, рациональная логичность нехудожественного текста, отражение в нем реальной и объективной действительности воздействуют прежде всего на интеллектуальную сферу личности, выполняя коммуникативно-информационную функцию, что может способствовать в первую очередь становлению когнитивного компонента педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка. Метафорич-

ность, образность, яркость, неоднозначность и многоплановость, присутствие психологической перспективы в художественном тексте, его экспрессивность воздействуют главным образом на эмоциональную сферу и выполняют коммуникативно-эстетическую функцию, что может способствовать развитию эмпатийности.

Для изучения феномена толерантности студентам – будущим учителям иностранного языка предлагаются отрывки из «Декларации принципов толерантности» на французском языке, раскрывающие смысл понятия «толерантность», в которых акцент ставится на уважении, принятии богатства и разнообразия культур мира, способов самовыражения; подчеркивается, что толерантность не является ни уступчивостью, ни снисходительностью, ни попустительством, но свободным выбором своих убеждений и принятием того факта, что другие люди должны иметь возможность пользоваться той же свободой. Текст о феномене нетерпимости, ее диагностике отражает симптомы нетерпимости и соответствующие им типы поведения и может стать основой для осмысления студентами чувств, испытываемых человеком, оказавшимся объектом нетерпимого отношения. Дополнительными материалами в проблеме нетерпимости послужат свидетельства людей, переживших такую ситуацию.

Становление концепта «толерантность» имеет во Франции долгую историю, которая отражает значимость этого явления для ментальности Франции. Пополнить знания о сути данного понятия и проследить новые формы толерантности, свойственные современному французскому обществу, можно на основе текстов «*Tolérance hier et demain*» – «Толерантность вчера и сегодня», «*La longue invention de la tolérance*» – «Долгое становление толерантности», «*Comment coexister au XXI<sup>e</sup> siècle*» – «Как сосуществовать в XXI веке», «*Les limites de la tolérance*» – «Пределы толерантности». Отдельно выделяем тексты, рассматривающие толерантность как феномен образовательного пространства: «*Éducation et tolérance*» – «Образование и толерантность», «*Le droit à la différence existe, mais non la différence des droits*» – «Есть право на различие, но не различие прав»; до-

полнительными материалами к изучению могут послужить свидетельства «L'école n'a aucune tolérance vis-à-vis de la différence» – «В школе нет никакой терпимости по отношению к различиям», «Le vrai danger, mon fils, se nomme l'indifférence» – «Настоящая опасность, мой мальчик, называется безразличие».

Тексты, отражающие особенности профессии учителя («Prof, le plus dur métier du monde» – «Учитель – самая сложная профессия в мире»); типичные сложности и конфликтные ситуации, снижающие мотивацию учителей к профессионально-педагогической деятельности («Les profs ces mal-aimés» – «Эти нелюбимые учителя», «Un prof jette l'éponge» – «Учитель бросает тряпку», «Zéro de conduite» – «Два за поведение», «Conflit Parents-profs: Rien ne va plus» – «Конфликт Родители-Учителя»), будут способствовать осмыслению затруднений, которые могут встретиться будущим учителям в процессе преподавания, и совместному поиску выходов из конфликтных ситуаций в ходе диалога на основе изученного текста. Подобное осмысление приведет к появлению интереса к общению и взаимодействию на основе принятия и ненасилия в жизни и профессиональной деятельности, потребности в проявлении себя как толерантной личности, что явится показателем сформированности педагогической толерантности.

Тексты «Un processus d'enseignement de la tolérance» – «Процесс обучения толерантности», «L'évolution des conflits: compétences dans le domaine de la tolérance et de la paix; solution constructive des conflits permettant de prévenir la violence» – «Решение конфликтов на основе толерантности и самообладания, позволяющее недопустить насилия», «Le "pare-brutes", ou comment parer à la violence» – «Как противостоять насилию ненасилием» дают студентам – будущим учителям иностранного языка практический инструментальный, применимый в ходе педагогической практики и профессионально-педагогической деятельности.

Инфографический документ (иллюстрация, рисунок, который изображает, имитирует что-либо, устанавливая связь на основе аналогии с объектом окружающего мира [166]), имею-

ший вторичное означаемое, несет в себе относительно мало по сравнению с текстом элементов лингвистического аспекта и гораздо больше элементов страноведческого и культуроведческого характера, поэтому он может быть использован на дотекстовом этапе обучения языку для стимулирования профессиональной мотивации.

Составными частями инфографического документа являются референт (реальный или воображаемый предмет / модель, в соотношении с которым строится изображение); композиция (инструмент, материалы, совокупность планов, перспектива, точка схода и т.д.); взгляд наблюдателя (просмотр, прочтение инфографического документа); означаемое в плане денотации (т.е. в плане собственного значения), что предполагает узнавание наблюдателем того, что изображено (например, «учитель» – человек, который учит, преподает); означаемое в плане коннотации (т.е. в плане дополнительного значения), что предполагает интерпретацию инфографического документа (например, «учитель» – средоточие знаний, партнер по взаимодействию, всемогущий властитель в классе и т.п.). Таким образом, инфографический документ может просто представлять реалии и может также нести дополнительное значение. При этом изображенное редко имеет один единственный смысл, значение, поэтому логично говорить о полисемии изображения, что особенно характерно для рисунка прессы.

Последовательность работы с данным видом документа предполагает понимание, анализ и интерпретацию. В качестве примера рассмотрим инфографический документ «*Savez-vous qu'il existe d'autres formes de pédagogie?*» – «Существуют другие формы педагогики». Рисунок выполнен в черно-белых тонах, что наводит на мысль об определенном контрасте и возможном антагонизме. Композиционное построение, выбранное автором, явно свидетельствует о характере взаимоотношений учителя и ученика (учитель занимает центральное и доминирующее место в изображении, ученик (в данном случае – студент) – скромно расположен в углу изображения; автор умышленно увеличивает высоту кафедры в несколько раз, вероятно, с тем, чтобы показать, насколько далек учитель от ученика и недостижим для него,

насколько его положение превалирует в учебном процессе). Вместе с тем, ученик задается вопросом, есть ли другие формы взаимодействия ученика и учителя; реакция учителя на данный вопрос однозначна – «Выйдите!», что в данном случае означает, что других форм взаимодействия этот учитель не знает. Этот инфографический документ, несомненно, карикатурен, но заставляет задуматься о проблеме сотрудничества учителя и ученика, проявлении уважения и толерантности.

Анализ инфографического документа вместе с текстом при сравнении полученной информации с выработанными гипотезами, установлении различий, сравнении соотношения текста и инфографического документа (инфографический документ может служить для иллюстрации эмоций, признания фактов, их оценки), так как среди множества возможных значений текст дает иногда то, что не выражено или слабо выражено в инфографическом документе, будет содействовать осмыслению особенностей педагогического взаимодействия и признанию значимости толерантности как профессиональной ценности.

Песня как один из элементов культуры представляет собой поэтическое произведение, предназначенное для пения или речитативной речитации, в котором выразительная, легко запоминающаяся мелодия естественно объединяется со словесно-поэтическими образами. Являясь аутентичным документом, песня сочетает в себе лингвистический, страноведческий и культуроведческий аспекты. «Песни являются великолепным источником знаний о повседневной жизни во Франции, об обычаях, ценностях и нравах» [168], а музыка – универсальным понятием, связывающим все народы, в котором широко представлены реалии страны и общества: «Скажи мне, что ты поешь, и я скажу тебе, кто ты» [158, с.20].

В учебном процессе песенный материал может выполнять множество различных функций: кумулятивную, иллюстративно-тренировочную, демонстрационную, социокультурную, эстетически-развивающую, мотивационно-стимулирующую (М.А. Кириллова, В.И. Котеля, Н.Ф. Орлова).

Для формирования педагогической толерантности значимой будет кумулятивная функция песни как одного из видов рече-

вого общения, которая заключается в более прочном усвоении и расширении лексического запаса, поскольку текст песни включает новые слова и выражения. Знакомая лексика встречается в песне в новом контекстуальном окружении, что помогает ее активизировать. Анализ концепта толерантности в песнях (La Ruda Salska «Unis» – «Соединенные», Lois Andrea «Mal d'homme» – «Людское горе», NTM «C'est arrivé près d'chez toi» – «Это рядом и с твоим домом», Maxim Nucci «Jusqu'à la tolérance» – «О толерантности», Pearl «Au-delà de nous» – «Выше наших сил», Princess Aniès «Tolérance» – «Толерантность», Saïan Supa Crew «Plus» – «Больше», Zebda «L'erreur est humaine» – «Человеку свойственно ошибаться») позволяет обогатить когнитивный опыт студентов, принимая во внимание исторический контекст создания песен.

Социокультурная функция песни – песня как средство выражения национальной культуры и менталитета – тесно связана с кумулятивной. Современная французская песня отражает тенденции развития французского общества (Assassin «À qui l'histoire? (Le système scolaire)» – «Чья история? (Школьная система)», Faudel «Je veux vivre» – «Я хочу жить», Kery James «Y'a pas de couleur» – «Без цвета», MC Solaar «La vie est belle» – «Жизнь прекрасна», Sava «Une femme avec une femme» – «Женщина с женщиной», Zazie «Adam et Yves» – «Адам и Ив»), особенности взаимоотношений людей, их жизненную позицию (Aqme «Ce que tu es» – «Какой ты есть», Bambi Cruz et Laâm «Quelles différences» – «Какие различия», Fabe «Au fond de nos coeurs» – «В глубине сердец», L5 «Dingue» – «Чудной», Natasha St-Pier «Tant que j'existerai» – «Пока я буду жива», Pierre Rapsat «Chacun pour soi» – «Каждый сам за себя»).

Песня способствует совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха, который, как и слуховое внимание, слуховой контроль, находится в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата, следовательно, становлению мелодики французской фразы, которая, как мы констатировали выше, более мягкая и воспринимается как менее интолерантная, чем русская.

Важное свойство песни, которое подчеркивают исследователи (L.-J. Calvet, M. Boiron, Fr. Debyser, J.-C. Demari, Fr. Demougin, P. Dumont, P.N. Papadopoulou, E. Ressouches, M.L. Jacob Dias de Barros, L. Marques), заключается в том, что у обучаемых песня скорее ассоциируется с удовольствием, чем с работой, она притягивает эмоционально и эстетически и, следовательно, является средством оптимизации учебно-познавательной деятельности. Песенный материал вносит элементы релаксации на занятии, снимает долю психологической нагрузки, тем самым создает на уроке благоприятную психологическую атмосферу, что стимулирует мотивацию, способствует раскрытию резервных возможностей студентов.

Исторически методика работы с песенным материалом шла от использования песни как средства развития фонетических навыков и закрепления грамматических форм до применения ее как средства освоения иноязычной культуры. Если первоначально основное значение имели слова (текст), а музыка рассматривалась лишь как вспомогательный элемент (при пении), то в настоящее время уделяется одинаковое внимание всем трем элементам: музыка – слова – исполнение. В ходе работы с песней прорабатывается не только текст, но рассматриваются также лингвистические элементы, которые могут способствовать пониманию текста. «Свести песню к письменному тексту, каким бы он ни был богатым, означало бы стерилизовать ее в педагогическом плане, лишая ее всего, что прежде всего привлекает учащегося и порождает у него первую общую и интуитивную оценку: мелодия, ритм, выбор инструментов, оттенки голоса, манера исполнения, которые несут смысл иначе, чем слова, но одинаково связаны с ними» [161, с.53].

Критериями отбора песни при изучении иностранного языка являются соответствие уровня владения языком и целей работы; затрагиваемые темы; присутствующая в песне специфическая лексика; различные учебные виды деятельности, которые могут быть предложены; возможное привлечение к работе других видов документов; оригинальность песни; значимость ее с исторической точки зрения; грамматические, лексические, фонетические явления, встречающиеся в песне; возможность

применения ее в различных других видах деятельности, например, при постановке спектакля и т.д. [162, с.122].

Песня как предмет изучения заставляет задуматься над ее проблематикой; как средство создания положительной связи между обучаемыми и иностранным языком (яркий современный образ страны, общества и самого языка) и средство повышения мотивации стимулирует стремление приобщиться к культуре иноязычной страны, освоить способы общения и взаимодействия страны изучаемого иностранного языка.

В качестве примера приведем работу с песней *Natasha St-Pier* «*Tant que j'existerai*» – «Пока я буду жива», основными темами которой являются взаимоотношения людей, различия, изоляция, толерантность к различиям. Название песни (до прослушивания ее) служит источником формулирования гипотез о предназначении человеческой жизни, ее цели, образе жизни. Работа в малых группах по наводящим вопросам (до прослушивания песни) позволяет студентам обобщить их эмпирический опыт о проблемах общения и взаимоотношения в ситуации неравенства, навязывания мнения. Прослушивание песни и текстовый этап работы с ней позволяет проследить чувства исполнительницы, которая ощущает себя отличной от других людей и требует признания своего права на отличие, за которое она готова бороться всю жизнь. В то же время в тексте песни акцентируется, что борьба за право на отличие – это «*combat sans violence*» (ненасильственное сражение). Отдельной темой для письменного рассуждения выделяется строка песни «*Il n'y a pas que les frontières qui isolent et séparent*» – «Изолируют и разделяют не только границы». В малых группах осуществляется поиск средств, которые могут способствовать интеграции людей, изолированных в силу их принадлежности к другой культуре (национальностям), религиозным взглядам, другому образу мысли, физически ограниченными людям, маргиналам. Работа с данной песней предполагает выход на организацию дебатов по теме «*Toutes les personnes sont également respectables, mais non toutes les opinions*» – «Все люди имеют право на равное уважение, но не все мнения» с привлечением дополнительных материалов.

Организация работы с песенным материалом близка по сво-

им принципам к методике работы с мюзиклом. Мюзикл, иногда называемый музыкальной комедией, представляет музыкально-сценическое произведение, в котором переплетаются песни, диалоги, музыка, танцы. Мюзикл как один из театральных жанров характеризуется особой зрелищностью, экспрессивностью, многообразием тем, неограниченностью средств выражения. Практика использования театральных форм в учебном процессе имеет долгую историю в России. Так, в допетровской России одной из целей театрального действия в процессе обучения была передача молодому поколению культурных ценностей в яркой, незабываемой форме, с тем, чтобы они стали лично-значимыми. Воспитательное значение театра подчеркивал Л.Н. Толстой, говоря, что театр можно сделать «орудием распространения света между людьми» при условии использования пьес, «какие имели бы глубокое, вечное содержание» [35, с.3]. Театр также использовался в сугубо учебных целях, например, для упражнения во французском языке кадеты Сухопутно-шляхетного корпуса играли трагедию Вольтера «Заира» в оригинале [50, с.136]. Театральное искусство, воздействуя на чувства и мышление, охватывает всю духовную сферу личности и через познавательную, коммуникативную, эстетическую, гедонистическую, суггестивную, катарсическую функции позволяет комплексно влиять на личность.

Театр имеет двуединую природу: с одной стороны, он связан с традициями, духовным наследием прошлых поколений, с другой стороны, он обращается к злободневным проблемам нашего времени. Мюзикл как форма театра эклектичен. Смешение театральных жанров, характерное для мюзикла, активно воздействует и взаимодействует с публикой, направляет ее реакцию в нужное русло. Несмотря на внешнюю легкость и кажущуюся легкомысленность жанра, мюзикл воплощает жизнь, полную реальных конфликтных ситуаций, представляет героев, имеющих активную жизненную позицию, готовых бороться за свои идеалы. Для работы на занятиях иностранного языка был выбран мюзикл «*Notre-Dame de Paris*», основанный на романтическом произведении Виктора Гюго. Данный мюзикл затрагивает большое количество не только исторических, но и актуальных

для нашего времени вопросов. Отдельные фрагменты мюзикла намеренно направляют внимание зрителя на проблемы современного французского общества, так, например, песня «Les sans-papiers» — «Люди без документов» была специально добавлена автором после массовых иммигрантских волнений 1996 года.

Поскольку мюзикл довольно длительное по времени произведение, то для детальной проработки отбираются отдельные фрагменты, но в то же время необходимо предусмотреть учебное время для полного показа мюзикла, без чего его восприятие будет неполным. Способность мюзикла быть психологическим стимулятором, средством эмоционально-оценочной коммуникации, эстетический и суггестивный потенциал музыкальной комедии активно содействуют формированию педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка. Катарсическое воздействие мюзикла приводит к положительному изменению в системе ценностей, развитию эмпатийности.

Исследователи отмечают, что взаимодействие языка и менталитета имеет фонетические, лексико-семантические и грамматические аспекты (Ю.Т. Листрова-Правда, В.Н. Мильцин, О.Г. Почепцова). Основываясь на данном утверждении, можно гипотетически предположить, что освоение фонетики, лексики, семантики и грамматики французского языка будет способствовать формированию педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка.

С точки зрения фонетики русский и французский языки представлены зафиксированным набором фонем, которые различаются в этих двух языках по своим физическим параметрам; даже заимствованные русским языком из французского слова звучат по-разному. Различна и интонация языков. Так, отмечается, что «русская интонация нередко воспринимается как слишком категоричная, недружелюбная или даже враждебная из-за обилия нисходящих тонов в русской мелодике. Обилие высоких и резко нисходящих интонаций у россиян может произвести впечатление происходящей ссоры, хотя в действительности ее нет» [87, с.88]. Мелодический рисунок французской фразы фиксирован, строго задан, что позволяет обозначить раз-

меренность, ритмичность, напевность при произнесении. В силу особенностей, имеющих место в языке фонетических процессов (отсутствие редукции, связывание, сцепление), французская фраза имеет благозвучный, более законченный, целостный облик. Фонетические ассоциации, порождаемые сонорными и гласными французского языка, создают приятное психологическое впечатление от произносимой речи.

Анализ грамматического аспекта коммуникации позволяет утверждать, что французы не приемлют формы повелительного наклонения, настороженно относятся к сделанным в такой форме назиданиям, советам, наставлениям, в то время как для русской культуры считается привычным «читать мораль». Чтобы избежать форм повелительного наклонения, во французском языке используются конверсионные преобразования и замена одной части речи другой (вместо «Не влезай! Убьет!» – «Attention! Danger de mort!»), более мягкие и личностные средства выражения повеления, выражения с модальными глаголами *vouloir*, *pouvoir*: «Voulez-vous vous taire?» (дословно: «Не хотите ли Вы замолчать?»). Специфическое значение для выражения приказа и пожелания имеет во французском языке будущее время *Futur simple*. Так, например, десять библейских заповедей, имеющие формой выражения именно *Futur simple*, приобретают «оттенок высокой тональности, предвосхищения с оттенком запретности, семантикой совета» [88, с.60]. Использование личного местоимения с формами будущего времени превращает назидательность «ты должен быть толерантным» в уверенность – ты такой уже есть и впредь будешь таким, в то время как русскому языку свойственно выражение наставлений именно в форме повелительного наклонения (ср.: Не убий! Не укради!).

Основываясь на описании стереотипного интолерантного поведения Б. Рэрдон, мы отобрали ряд глаголов для отработки парадигмы их спряжения в прошедшем времени *Imparfait*, которые демонстрируют проявление нетерпимости в причинно-следственной связи одного поступка с ответной реакцией. Для удобства приводим данные глаголы на русском языке. Употребление процитированных глаголов в подстановочных упражнениях на занятии французского языка в личной форме – я, ты,

он, она, мы, вы, они — в прошедшем времени помимо сугубо грамматического упражнения дает студентам возможность осмыслить важность в педагогическом общении выбираемого слова. Использование прошедшего времени подчеркивает, что такой тип поведения не актуален более для настоящего времени, место ему — в прошлом.

Я (клеветать)	_____	Ты (ненавидеть)
Он (запрещать)	_____	Мы (критиковать, подавлять)
Вы (вредить, мешать)	_____	Они (пренебрегать)
Я (принуждать, заставлять)	_____	Ты (не соглашаться, отклонять)
Он (приказывать)	_____	Мы (питать отвращение)
Вы (навязывать)	_____	Они (осуждать, критиковать)
Я (угрожать)	_____	Ты (отказываться, отвергать, не принимать)
Он (преследовать, подвергать гонениям)	_____	Она (переносить)

В противоположность подстановочному упражнению «Спряжение нетерпимости» были подобраны глаголы для упражнения «Спряжение толерантности» в будущем времени Futur simple (приводятся для удобства в данном исследовании на русском языке), отражающем французский ментальный характер толерантности.

Я (позволять)	_____	Ты (уважать, соблюдать)
Он (разрешать)	_____	Мы (принимать, соглашаться)
Вы (быть доброжелательным)	_____	Они (прохвалить инициативу)
Я (допускать, признавать)	_____	Ты (понимать)
Он (быть снисходительным)	_____	Мы (не быть бескомпромиссным)
Вы (прощать)	_____	Они (не робеть)
Я (разделять)	_____	Тебе (нравиться)
Он (быть доброжелательным)	_____	Мы (не бояться)
Вы (стерпеть)	_____	Они (извиняться)

Мысль меняется в зависимости от слов, которые ее выражают» (Б. Паскаль). Индивидуальность, яркость, образность и толерантность речи — важный результат личного и профессионального становления будущего учителя. В процессе изучения иностранного языка будущие учителя овладевают «оптимальной коммуникативностью» — эффективным речевым общением и «речевым идеалом» — системой наиболее общих требований к

речи и речевому поведению, сложившейся в той или иной культуре и отражающей ее эстетические и этические ценности [113, с.67]. В профессиональной культуре речевой идеал, связанный с культурой речи, не включен ни в один из существующих учебников по иностранному языку. Следовательно, необходима разработка алгоритма введения речевого идеала в процесс изучения иностранного языка. Речевой идеал конкретного иностранного языка имеет свои особенности. Так, например, «русский скорее конфликтен в общении; француз, даже если не согласен с точкой зрения собеседника, проявляет терпимость (tolérance) и корректное отношение ко всем участникам коммуникации» [113, с.69], а толерантность и уважение к другому являются значимыми чертами человека, который умеет жить [28, с.6]. Сами принципы этикетного общения (использование стандартных речевых формул в стандартных ситуациях общения, вежливость, сдержанность), как и специфические (конкретные речевые выражения и поведенческие реакции, действующие в национальном общении, коммуникативные запреты на употребление определенных выражений или затрагивание определенных тем в тех или иных коммуникативных ситуациях) могут способствовать становлению педагогической толерантности.

Речевой этикет как система устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [80, с.413], предполагает доброжелательное отношение к собеседнику; вежливость общения; ненавязывание собственных мнений и оценок; комплементарность для поддержания контакта внимания, понимания; уместность и понятность общения партнеру; внимание к собеседнику; отбор языковых средств в соответствии с избранной стилистической тональностью общения с ориентацией на адресата и на ситуацию общения в целом; ориентацию на восприятие вербальной и невербальной коммуникации (жесты, позы, мимика, манера держаться, культура поведения и культура речи) [144].

Становление речевого этикета как своеобразного кодекса хороших манер и правил поведения может служить для будущего

учителя иностранного языка одним из показателей сформированности педагогической толерантности. Речевой этикет обладает рядом универсальных характеристик, общих для различных народов, к которым относятся сами принципы этикетного общения: вежливость, использование стандартных речевых формул в стандартных ситуациях общения. Однако в речевом этикете отдельно взятого языка имеется специфика речевого и поведенческого выражения. Знание речевого этикета носителя другой культуры может стать поводом для осмысления его правил, сложившихся в родной стране, что будет способствовать успеху общения, взаимодействия и эффективной профессиональной деятельности.

Так, особенностями русского коммуникативного поведения являются: искренность, эмоциональность, приоритетность разговора по душам, нелюбовь к светскому общению, тематическое разнообразие, свобода подключения к общению третьих лиц и др. Однако открытость и прямоту, проявляемые русскими в общении, часто граничат с вторжением на личную территорию, что воспринимается как стремление к доминантности. Также для русских характерна определенная доля бескомпромиссности в ситуации спора.

К особенностям французского коммуникативного поведения относятся высокий уровень внешней приветливости, вежливости, толерантности; этикетность; определенная замысловатость речи и витиеватость слога. Вместе с тем, французы любят конкретность, точность, ясность («la clarté de la langue française»). Комплиментарность общения, свойственная французам, выражается в комплиментах, касающихся внешнего вида собеседника, затрагивающих его положительные качества; комплиментах, касающихся особенностей внешности, характера или поведения собеседника; его профессиональной оценки; затрагивающих родственников или близких людей собеседника (А.В. Журавлев, Г.Г. Соколова, Н. И. Формановская). Представляется, что знание особенностей французского речевого этикета, выражающихся в большем по сравнению с русским стремлением к вежливости, будет способствовать формированию показателей поведенческого компонента педагогической толерантности — оптимальной коммуникативности, что сможет оптимизировать коммуникацию.

Лингвострановедческий подход к отбору содержания системы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка позволяет представить ее содержательный элемент концептом и лингвокультурологическим полем толерантности. Специфические грамматические явления, отражающие толерантность в общении и взаимодействии; принципы этикетного общения и речевой идеал; текст как феномен культуры, обладающий многомерными связями с другими явлениями культуры и являющийся одним из источников знаний о толерантности в общем и педагогической толерантности в частности, о специфике педагогической деятельности с учетом социальных реалий Франции; песенный материал, как одно из средств выражения ментальности французского народа, характеризующейся стремлением и способностью к толерантности; инфографический документ, как наглядная репрезентация собирательного образа французского учителя – все это позволяет студентам приобщиться к вербальным и невербальным моделям поведения, принятым во французском сообществе, осознать национальные особенности восприятия мира французами, что должно привести к осмыслению своей культуры, своей модели поведения и общения на личностном и профессиональном уровнях и, таким образом, содействовать становлению педагогической толерантности (рис. 8).

Изменение образа человека в общественном сознании, становление «человека всеобщего» – «*homo universalis*» (Т.В. Сохраняева) – основывается на его признании высшей ценностью и основным двигателем развития истории; обосновании особой ответственности человека перед миром в связи с его уникальным положением на планете и во вселенной; утверждении принципа универсализма как единства человеческого рода; новом понимании разума как открытого для диалога; обосновании плюрализации жизненного мира человека, признании равной ценности различных вариантов культурного развития; росте открытости мира, возрастании способности к коммуникации; признании толерантности необходимой чертой человеческого взаимодействия [125, с.59-61].

КОМПОНЕНТЫ И ПОКАЗАТЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ	СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»
<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><b>Когнитивный компонент</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Знания о сути толерантности</li> <li>- Знания о способах проявления толерантности и их специфике в стране изучаемого иностранного языка</li> <li>- Знания стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия</li> <li>- Знания о способах предупреждения конфликта и эффективных стратегиях выхода из конфликта</li> <li>- Удовлетворенность получаемыми знаниями</li> </ul>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><b>Языковое поле</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Лингвокультурологическое поле толерантности</li> <li>- Особые грамматические явления, отражающие толерантность в общении</li> <li>- Чтение, анализ и интерпретация текста</li> <li>- Принципы этикетного общения, речевой идеал</li> <li>- Песня</li> <li>- Мюзикл</li> <li>- Инфографический документ</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Ценностно-мотивационный компонент</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Интерес к общению и взаимодействию на основе принятия и ненасилия</li> <li>- Потребность в контактах на основе принятия и ненасилия</li> <li>- Потребность в проявлении себя как толерантной личности</li> <li>- Принятие идей толерантности как общечеловеческой, личностной ценности</li> <li>- Принятие идей педагогической толерантности как профессиональной ценности</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Формы и методы</b></p> <p>Дискуссионные формы обучения</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Виды дискуссий</li> <li>- Дебаты</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Поведенческий компонент</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Умение взаимодействовать</li> <li>- Умение сотрудничать</li> <li>- Умение проявлять оптимальную коммуникативность и диалогичность</li> <li>- Эмпатийность</li> <li>- Умение находить способы предупреждения и разрешения конфликтов</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Активные методы обучения</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Анализ проблемных ситуаций</li> <li>- Игры, драматизация</li> <li>- Элементы тренинга</li> <li>- Проекты</li> </ul>

Рис. 8. Детерминированность средств формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка структурой педагогической толерантности

В соответствии с изменением самого понимания человека меняется и система образования с целью подготовить человечество к жизни в условиях меняющегося мира. Признание цен-

ности человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений между людьми ведет к ориентированности системы образования на субъект-субъектные отношения между учителем и студентами / учащимися, основанные на проявлении взаимной толерантности, акцентировании активно-деятельностной роли студента / учащегося в многообразном познавательном процессе; включении в познавательную деятельность личности студента / учащегося в единстве ее духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлений.

Личностно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, С.Э. Александров, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Г. Левитес, А.Н. Леонтьев, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Н.Ф. Талызина, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин и др.) позволяет рассматривать личность как субъект деятельности, который, формируясь в процессе деятельности и общения с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Личностный компонент в процессе обучения иностранным языкам предполагает, что в центре обучения находится личность студента с его мотивами, целями, индивидуальными особенностями, которые максимально учитываются в процессе преподавания, что осуществляется через содержание, форму учебных заданий и методы обучения, стимулирующие личностную, интеллектуальную активность; через характер взаимодействия учителя и студента (И.А. Зимняя). Деятельность как форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром направлена на преобразование природной и социальной действительности, которая является первейшим и необходимым условием развития человека; в процессе данного взаимодействия познается действительность, приобретает жизненный опыт, вырабатываются знания, формируются умения (Г.А. Атанов). В современном понимании деятельность трактуется как взаимная, взаимодействие свободно участвующих в ней равноправных партнеров, каждый из которых считается

с другим, в результате чего оба изменяются, что предполагает наличие многообразия позиций, плюрализма точек зрения, ценностных и культурных систем, вступающих в отношение диалога на основе не антропоцентризма, но коэволюции [77, с.62]. Деятельностный компонент предполагает создание условий для овладения образцами и способами мышления и деятельности, развития познавательных сил и творческого потенциала личности. Личностно-деятельностный подход определяет единство личностного и деятельностного компонентов в процессе образования, поскольку личность выступает субъектом деятельности, которая наряду с действием других факторов, например общения, определяет его личностное становление.

Основными характеристиками личностно-деятельностного подхода являются следующие: приоритетность личностно-смысловой сферы студента и учителя, механизмов образования личностного опыта (рефлексия, переживание, ценностные отношения, мотивы деятельности); включение и актуализация личностного опыта студентов в образовательном процессе; культивирование уникального опыта студентов; признание ценности совместного опыта и взаимодействия на основе диалога или полилога; переориентация процесса образования на процесс самообразования; изменение позиции учителя информатора и контролера на позицию тьютора (В.А. Конев, Р.И. Кузьминов) с целью создания необходимых условий для становления студента в качестве субъекта деятельности.

Личностно-деятельностный подход предполагает построение процесса формирования педагогической толерантности как организацию деятельности активными методами обучения, что позволяет приобрести практический опыт общения и взаимодействия, в том числе в конфликтных ситуациях. Таким образом, вторым элементом системы является процессуальный.

Контекстный подход (А.А. Вербицкий, Н.Б. Лаврентьева, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Нечаев, О.К. Тихомиров), основанный на подчинении содержания и логики изучения учебного материала потребностям будущей профессиональной деятельности, ориентирован на профессиональную подготовку студентов и реализуется посредством системного использования профессионального контекста.

Формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности обучаемого в период его обучения [19] основывается на следующих принципах: личностного включения студента в учебную деятельность; последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; проблемности содержания обучения; адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; единства обучения и воспитания личности специалиста; превалировании совместных видов деятельности, межличностного взаимодействия, диалогического общения, основанного на сотрудничестве субъектов образовательного процесса.

Реализация контекстного подхода к отбору форм и методов обучения предполагает использование методов активного обучения, основанных на взаимодействии и общении в сочетании с традиционными методами. Контекстный подход к отбору форм и методов обучения сочетается с коммуникативным подходом к обучению иностранному языку, который обуславливает погружение обучения в общение.

Основными аспектами для обсуждения на иностранном языке в рамках дискуссий становятся:

1) проблемы, связанные с осмыслением феномена толерантности: «*Pourquoi la tolérance est-elle importante pour la société?*» – «Почему толерантность важна для общества»; «*À votre avis, qu'est-ce qui peut être l'objet de l'intolérance? Est-ce à juste titre?*» – «Что (кто) может быть предметом нетерпимости? Справедливо ли это?»; «*Il faut toucher le coeur, rendre l'intolérance absurde, ridicule et horrible. Voltaire*» – «Нужно затронуть душу, сделать нетерпимость абсурдной, смешной и ужасной. Вольтер»; «*La tolérance est passive et indifférente. Tolérer, c'est accepter presque avec résignation*» – «Толерантность пассивна и безразлична. Быть толерантным – значит принимать почти с безропотностью»; «*Avec la tolérance on ne fait pas une nation, on installe des communautés. On ne défend pas des valeurs, on se résigne à leur coexistence*» – «Посредством толерантности создается не нация, а устраиваются сообщества»;

2) проблемы, связанные с осмыслением феномена толерантности в образовательном пространстве: «Quels sont les traits caractéristiques d'une personne tolérante?» – «Что свойственно толерантной личности?», «Comment les gens tolérants règlent-ils leurs différends?» – «Как толерантные люди решают свои конфликты?», «Quelles sont les techniques les plus importantes en matière de résolution de conflits et qui doit les apprendre?» – «Каковы самые эффективные стратегии решения конфликтов и кто должен им обучать?», «Lorsqu'on ne se préoccupe pas de former des citoyens, on fabrique des délinquants ou des fanatiques» – «Когда не занимаются образованием граждан, получают правонарушители или фанатики»; «Le postulat "Toutes les cultures sont également appréciables" est faussement tolérant» – «Утверждение, что все культуры имеют одинаковое значение, притворно толерантно»;

3) проблемы, связанные с осмыслением профессиональной деятельности учителя: «Vous est-il arrivé de voir, dans les salles de classe, le rapport pédagogique, céder la place à un rapport de forces? Dans quelles situations? Y a-t-il des solutions susceptibles de résoudre ce conflit sans recourir à la force?» – «Случалось ли Вам видеть, как в классе педагогические отношения сменяются насильственными? В каких случаях? Можно ли решить конфликтную ситуацию, не прибегая к насилию?»; «Peut-on résoudre le problème d'intolérance ethnique par la création des établissements scolaires destinés aux enfants d'éthnies différentes?» – «Можно ли решить проблему этнической нетерпимости созданием специальных учебных учреждений для детей других национальностей?»; «Êtes-vous d'accord avec cet avis : «Ce sont les plus mauvais étudiants qui deviennent enseignants?»» – «Согласны ли Вы с мнением, что учителями становятся самые плохие студенты?», «Avez-vous observé, dans votre expérience personnelle / professionnelle, la dégradation des rapports de l'école et des parents? Comment peut-on y remédier?» – «Сталкивались ли Вы в своем личном или профессиональном опыте с ухудшением отношений учителей и родителей? Что можно сделать в таких случаях?», «Êtes-vous

d'accord qu'il est bien fini, l'âge d'or du maître, souverain dans sa classe et détenteur de l'autorité que confère le savoir?» – «Согласны ли Вы с мнением, что “прошла золотая эпоха, когда учитель был владыкой в классе и обладателем власти, которую ему дают знания”».

Темами для дебатов на иностранном языке будут: «La tolérance est une idée d'abord morale» – «Толерантность – прежде всего понятие морали», «À nouvelle époque, nouvelle tolérance» – «Новой эпохе – новая толерантность», «La tolérance doit-elle avoir des limites?» – «Должна ли толерантность иметь пределы?», «Toutes les personnes sont également respectables, mais non toutes les opinions» – «Все люди заслуживают одинакового уважения, но не все мнения», «Supporter de vivre avec ceux qui pensent différemment» – «Жить и терпеть тех, кто думает иначе», «Peut-on changer les mentalités par une éducation adéquate?» – «Можно ли изменить образ мыслей в помощью системы образования?». Тема дебатов предполагает, что с помощью отрицательной частицы “не” она может быть превращена в антипод, с тем чтобы оппоненты могли защищать противоположную точку зрения, доказывая свою позицию на основе обоснованности и корректности ведения спора.

Следует отметить, что дискуссионные формы общения требуют предварительной подготовки. Подготовительным этапом к проведению таких форм работы может служить работа с текстами или самостоятельная работа с аутентичными документами, что способствует развитию когнитивного, ценностно-мотивационного и поведенческого компонентов в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Игровые методы (например, игра «Хорошие и плохие») ставят целью подвести студентов к размышлению о причинах нетерпимости по отношению к людям различных культур или национальностей. Студенты, создавая «портрет» преуспевающего в обществе человека и лузера, принимают в расчет такие характеристики, как экономическое и социальное положение; образование; национальность; профессиональная деятельность;

традиции, обычаи; времяпрепровождение и хобби; ценности, идеи, убеждения; семейное положение; повседневные привычки; интересы и др. В итоге создается графическое изображение получившегося персонажа с присущими ему особенностями и символистикой. Представление «преуспевающего» и «лузера» сопровождается объяснениями причин создания именно такого портрета, что позволяет осмыслить критерии, на которых строится восприятие «хорошего» и «плохого», постичь предрассудки и неосознанные стереотипы, которые вызывают проявление нетерпимого отношения.

Результаты проведенной работы с различными видами учебных материалов служат для создания проекта «Толерантность – феномен современного общества».

Лингвострановедческий подход становится связующим между двумя элементами системы, в содержании которой реализуются межкультурные связи (рис. 9).

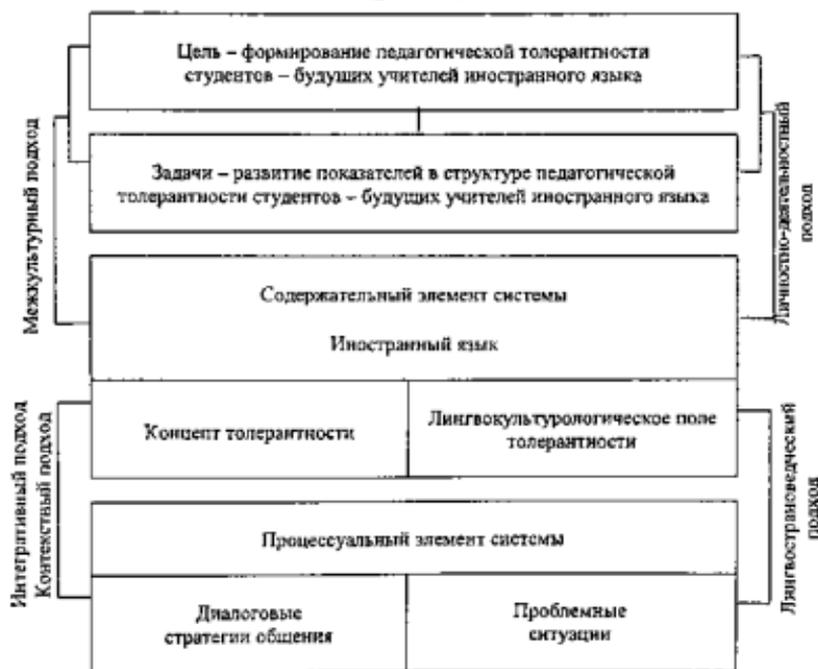


Рис. 9. Система формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка

Спроектированная система формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка реализует задачи для достижения цели, чему способствует межкультурный подход к организации процесса профессиональной подготовки, основными принципами которого выступают фундаментализация и разносторонность подготовки в обстановке реального общения; функциональное изучение иностранного языка как реального и полноценного средства общения для использования в разных сферах жизни общества; изучение языков в тесной связи с миром и культурой страны изучаемого иностранного языка с учетом социокультурных факторов; активное использование иностранного языка в коммуникативных ситуациях [132]. Это позволяет представить изучение иностранного языка во взаимопроникающих и обогащающихся в процессе диалога системах родной и иноязычной культуры, воссоздающих особенности национального мировоззрения и ценностей.

#### **Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы**

Целью опытно-экспериментальной работы была разработка и опробирование средств формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка. Исследование проводилось на базе Самарского государственного университета (СамГУ). В эксперименте приняли участие студенты четвертого и пятого курсов филологического факультета специализации «романо-германская филология». Создавались оптимальные условия для достижения цели эксперимента, что предполагало корректировку учебного процесса и междисциплинарную преемственность.

Пилотажное исследование студентов (выборку составили 100 студентов первого и второго курсов), систематическое наблюдение за ними на занятиях, изучение потребностей, мотивов, характера учебной деятельности позволило выявить их наличный уровень профессионально-педагогических знаний и умений в области будущей деятельности, интерес к педагогической деятельности, направленность на саморазвитие. Вместе с тем, в

числе недостатков их подготовки отмечалась слабая ориентация на профессиональные ценности, недостаточное осознание ими важности педагогической толерантности как профессионально значимого качества.

Монографическое исследование проводилось два семестра (2006 – 2007 гг.), выборку составили 30 студентов. Выбор четвертого и пятого курсов в качестве экспериментальной группы обоснован тем, что к четвертому курсу практически у всех студентов сформирован достаточный уровень иноязычной коммуникативной компетентности, что позволяет предположить, что формирующее влияние иностранного языка будет приблизительно одинаковым для каждого студента. Также по окончании четвертого курса (после первого этапа эксперимента) студенты проходят педагогическую практику в средних учебных заведениях, что дает им возможность применить полученные в ходе эксперимента знания, умения и навыки. После прохождения практики (второй этап эксперимента) подводятся итоги практики и продолжается решение исследовательских задач по формированию педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Констатирующий эксперимент (выборку составили 30 студентов четвертого курса) направлялся на выявление уровня когнитивного, ценностно-мотивационного и поведенческого компонентов в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка. Используя систему диагностических методик (методика определения уровня развития показателей сформированности педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка, тест «Êtes-vous tolérant(e)»? (Lise Bartoli)), получили необходимые сведения об исходном состоянии педагогической толерантности студентов четвертого курса.

Анализ результатов исследования показал преобладание средних показателей когнитивного компонента в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Результаты констатирующего эксперимента выявили, что студенты недостаточно четко представляют сущность толерантности. Слабо знакомы студентам – будущим учителям иностранного языка.

ранного языка способы проявления толерантности в целом, в национальной культуре. Практически незнакомы способы проявления толерантности в стране изучаемого иностранного языка (табл. 4).

*Таблица 4*

**Сформированность показателей когнитивного компонента  
в структуре педагогической толерантности студентов –  
будущих учителей иностранного языка**

**(в % от выборки по результатам констатирующего эксперимента)**

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
1. Знания о сути толерантности	2,7	54
2. Знания о способах проявления толерантности и их специфике в стране изучаемого иностранного языка	1,3	26
3. Знания стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия	2,4	48
4. Знания о способах предупреждения конфликта и эффективных стратегиях выхода из конфликта	2,6	52
5. Удовлетворенность получаемыми знаниями	2,6	52

Студенты – будущие учителя поверхностно ориентируются в стратегиях взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия; в то же время они осведомлены о способах предупреждения конфликта и эффективных стратегиях выхода из него, чему могли способствовать знания из курса психологии. Удовлетворенность получаемыми знаниями составила 2,6 балла. Это свидетельствует о том, что недостаточность знания в этой области не дает возможности их осмысливать, что в свою очередь будет препятствовать успешной реализации профессиональной деятельности.

В ходе констатирующего эксперимента оценивались также показатели ценностно-мотивационного компонента. Ценности и мотивы как предпосылки выбора отношения и действия отражаются на поведенческих характеристиках личности. В эксперименте оценивалась направленность на будущую профессиональную деятельность, стремление проявлять себя как толерантную личность в процессе профессионально-педагогической деятельности в нестандартных и конфликтных условиях, направ-

ленность на личностное взаимодействие с будущим учеником в процессе обучения, а не только на ведение исследовательской деятельности, передачу знаний (табл. 5).

Таблица 5

**Сформированность показателей ценностно-мотивационного компонента в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка**  
(в % от выборки по результатам констатирующего эксперимента)

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
1. Интерес к общению и взаимодействию на основе принятия и ненасилия	2,5	50
2. Потребность в контактах на основе принятия и ненасилия	2,4	48
3. Потребность в проявлении себя как толерантной личности	2,2	44
4. Принятие идей толерантности как общечеловеческой, личностной ценности	2,8	56
5. Принятие идей педагогической толерантности как профессиональной ценности	2,4	48

Результаты эксперимента показывают, что у будущих учителей слабо развит интерес к общению и взаимодействию, потребность в контактах на основе принятия и ненасилия с будущими учениками. Они не вполне готовы проявлять сотрудничество и ненасилие, терпимость и принятие, самообладание и справедливость в отношениях с будущими учениками и больше стремятся к либерализму и даже авторитаризму. Студенты не чувствуют себя склонными к продолжению контактов с трудными учениками в будущей профессиональной деятельности; однако они ощущают потребность в проявлении себя как толерантной личности на повседневном уровне и расположены сохранять самообладание в напряженных конфликтных ситуациях. Из профессионально значимых качеств учителя студенты выделяют прежде всего дидактические (40 %), гностические (аналитические) (20 %), личностные (13 %), нравственные (13 %), организаторские (13 %) качества. Таким образом, учитель оценивается прежде всего с позиции носителя и транслятора знаний. Его личностные и нравственные качества, в том числе педагогическая толерантность, не рассматриваются студентами –

будущими учителями как первостепенно важные. Недооценивается и направленность на взаимодействие с учеником, на создание положительной атмосферы в процессе учебной деятельности.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента по показателям поведенческого компонента в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка констатируем, что при выполнении совместной деятельности будущие учителя стремятся сотрудничать со всеми, учитывая интересы других; на вербальной уровне стараются проявлять оптимальную коммуникативность и диалогичность в напряженных ситуациях, сохраняя некорректность в выборе слов. Слабее выражены способности к эмпатии, что не отражается на разрешении конфликтов (табл. 6).

Таблица 6

**Сформированность показателей поведенческого компонента в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка**

**(в % от выборки по результатам констатирующего эксперимента)**

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
1. Умения взаимодействовать	2,8	56
2. Умения сотрудничать	2,8	56
3. Умения проявлять оптимальную коммуникативность и диалогичность	2,6	52
4. Эмпатийность	2,3	46
5. Умения находить способы предупреждения и разрешения конфликтов	2,6	52

Результаты констатирующего эксперимента показали в целом недостаточную развитость показателей компонентов педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка, что подтвердило необходимость разработки и апробации системы формирования педагогической толерантности с целью совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих учителей. Были определены задачи формирующего эксперимента:

- сконструировать и интегрировать новое содержание в процесс преподавания иностранного языка студентам – будущим учителям иностранного языка;

– ввести в процесс преподавания иностранного языка формы и методы обучения, способствующие развитию когнитивного, ценностно-мотивационного и поведенческого компонентов в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показал положительную динамику показателей когнитивного, ценностно-мотивационного и поведенческого компонентов в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Рост показателей когнитивного компонента на 1,9 балла (в констатирующем эксперименте средний балл когнитивного компонента – 2,32, в формирующем эксперименте – 4,24) объясняется влиянием лингвострановедческого подхода к отбору содержания обучения иностранному языку. Освоение лингвокультурологического поля толерантности позволило осмыслить исторически возраставшую во французской культуре значимость толерантности, которая стабильно занимает приоритетное положение среди ценностей французского народа (табл. 7).

*Таблица 7*

**Сформированность показателей когнитивного компонента  
в структуре педагогической толерантности студентов –  
будущих учителей иностранного языка  
(в % от выборки по результатам формирующего эксперимента)**

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
1. Знания о сути толерантности	4,6	92
2. Знания о способах проявления толерантности и их специфике в стране изучаемого иностранного языка	4,1	82
3. Знания стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия	4	80
4. Знания о способах предупреждения конфликта и эффективных стратегиях выхода из конфликта	4,1	82
5. Удовлетворенность получаемыми знаниями	4,4	88

Сопоставление способов проявления толерантности, стратегий взаимодействия и общения в иноязычной культуре и родной дало возможность констатировать, что для французской культуры более, чем для русской, характерны стремление к дос-

тижению компромисса, антиконфликтная тематика общения, низкая допустимость эмоционального спора, низкое стремление к изменению поведения собеседника, отсутствие стремления к доминированию в общении, что послужило поводом для осмысления русского поведения во взаимодействии.

Таким образом, изначальная мотивация к изучению языка и знакомству с культурой иноязычной страны обеспечила значительное увеличение объема знаний о самом феномене толерантности и особенностях коммуникативного поведения иностранцев (на 38 %), что позволило осмыслить способы общения и взаимодействия в русской культуре. Вырос объем знаний о способах предупреждения конфликта и стратегиях выхода из него (на 30 %), о стратегиях взаимодействия и общения (на 32 %). Значительно повысилась удовлетворенность получаемыми знаниями (на 36 %), что свидетельствует о росте осмысленности информации (рис. 10).

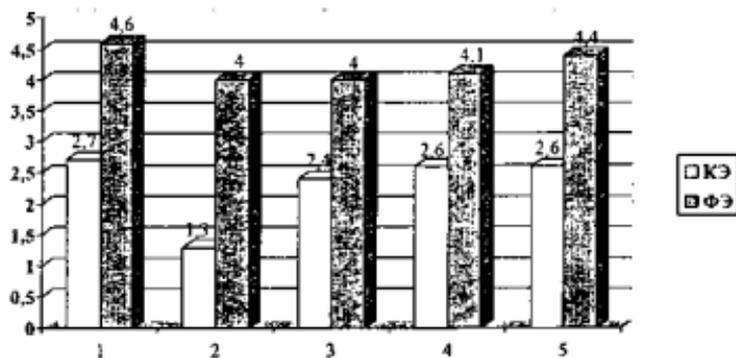


Рис. 10. Сравнение показателей когнитивного компонента педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка

Прирост показателей ценностно-мотивационного компонента в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка на 1,48 балла обуславливался воздействием лингвострановедческого и контекстного подходов к реализации процессуального элемента системы. Отбор ситуаций из профессионально-педагогической деятельности учителей Франции, отличающейся значительной конфликтностью, способствовал повышению внимания к профессии учителя.

Включенность в проблемные ситуации современного общества и профессионально-педагогической деятельности повысила интерес к общению и взаимодействию (на 20 %), потребность в контактах на основе принятия и ненасилия (на 28 %), что способствовало повышению значимости толерантности как общечеловеческой, личностной и профессиональной ценности. Была осознана важность педагогической толерантности как профессионально значимого качества учителя (табл. 8).

Таблица 8

**Сформированность показателей ценностно-мотивационного компонента в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка**  
(в % от выборки по результатам формирующего эксперимента)

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
1. Интерес к общению и взаимодействию на основе принятия и ненасилия	3,5	70
2. Потребность в контактах на основе принятия и ненасилия	3,8	76
3. Потребность в проявлении себя как толерантной личности	3,4	68
4. Принятие идей толерантности как общечеловеческой, личностной ценности	3,9	78
5. Принятие идей педагогической толерантности как профессиональной ценности	4,1	82

Изучение иностранного языка как средства общения способствовало развитию потребности в контактах как с носителями языка, так и в области будущей профессиональной деятельности. Возросло значение показателя «принятие идей педагогической толерантности как профессиональной ценности» (на 34 %), что свидетельствует о качественно новом уровне мотивации к профессионально-педагогической деятельности (рис. 11).



Рис. 11. Сравнение показателей ценностно-мотивационного компонента педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка

Прирост показателей в структуре поведенческого компонента составил 0,86 балла. Групповые формы работы, применяемые игровые и дискуссионные методы обучения способствовали развитию показателей поведенческого компонента в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка. В показателях «умения взаимодействовать» прирост составил 18 %, «умения сотрудничать» – 16 %, «умения проявлять оптимальную коммуникативность и диалогичность» – 22 %, «эмпатийность» – 16 %, «умения находить способы предупреждения и разрешения конфликтов» – 14 %.

Наблюдения показали, что наибольшую включенность во взаимодействие студенты проявляют в ходе игр, что свидетельствует о большом потенциале данного метода в формировании педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка. Игровые задания, направленные на создание комфортной атмосферы, доверия и признания, способствуют становлению умений сотрудничать.

Вместе с тем, динамика развития показателей поведенческого компонента свидетельствует о сложности выработки умений и моделей бесконфликтного поведения и о недостаточном опыте, чему не способствует одна педагогическая практика на пятом курсе. Незначительное увеличение показателя «умения находить способы предупреждения и разрешения конфликтов» может объясняться сложностью принятия решений в конфликтных ситуациях, а дискуссионные методы обучения мало способствуют становлению практических умений (табл. 9).

Таблица 9

**Сформированность показателей поведенческого компонента  
в структуре педагогической толерантности студентов –  
будущих учителей иностранного языка  
(в % от выборки по результатам формирующего эксперимента)**

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
1. Умения взаимодействовать	3,7	74
2. Умения сотрудничать	3,6	72
3. Умения проявлять оптимальную коммуникативность и диалогичность	3,7	74
4. Эмпатийность	3,1	62
5. Умения находить способы предупреждения и разрешения конфликтов	3,3	66

В целом апробация системы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка обнаружила положительную динамику развития показателей поведенческого компонента (рис. 12).

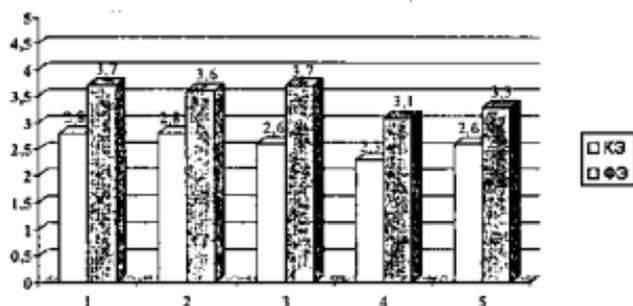


Рис. 12. Сравнение показателей поведенческого компонента педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка

Для целостного представления о сформированности педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка с помощью корреляционного анализа были проанализированы связи между показателями компонентов с помощью коэффициента корреляции Пирсона (Excel). Направление корреляционной связи между компонентами педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранно-

го языка определялось по знаку корреляции: положительный знак – связь прямая (при изменении одной переменной происходит равномерное изменение другой переменной); отрицательный – связь обратная (с изменением значения одной переменной происходит изменение другой переменной на обратное). Сила связи определялась по абсолютной величине корреляции от 0 до 1. Анализ проводился по матрицам данных констатирующего и формирующего экспериментов.

Анализ корреляционных матриц по результатам констатирующего эксперимента показал сильную взаимосвязь когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов ( $r = 0,5296471$ ), когнитивного и поведенческого компонентов ( $r = 0,5639317$ ); менее значимую связь ценностно-мотивационного и поведенческого компонентов ( $r = 0,324517$ ). Несмотря на недостаточную представленность в содержании учебных дисциплин информации о педагогической толерантности как профессиональной ценности и стимула к контактам на основе принятия и ненасилия, когнитивный компонент дал более значимые связи, что объясняется ведущим учебно-познавательным мотивом студентов и недостаточной профессиональной контекстностью процесса освоения специальности. Было обнаружено, что когнитивный компонент сильнее связан с поведенческим и слабее с ценностно-мотивационным, что подтверждает необходимость признания педагогической толерантности как профессиональной ценности на основе увеличения объема знаний о феномене толерантности. Подтвердилось предположение о том, что знания о сущности толерантности, способах ее проявления, стратегиях толерантного взаимодействия и общения, предупреждении конфликтов оказывают большее влияние на поведение, нежели на мотивацию к профессионально-педагогической деятельности на основе принятия и ненасилия. А мотивация, выражаемая интересом к общению и взаимодействию на основе принятия и ненасилия и потребностью в них, оказывает меньшее влияние на развитие показателей поведенческого компонента, что подтверждает недостаточное осознание на теоретическом уровне взаимосвязи результатов практической деятельности от направленности на ее предмет – личность ученика.

Самое большое количество значимых взаимосвязей показал когнитивный компонент, что свидетельствует о его доминиро-

вании в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка по результатам констатирующего эксперимента (рис. 13).

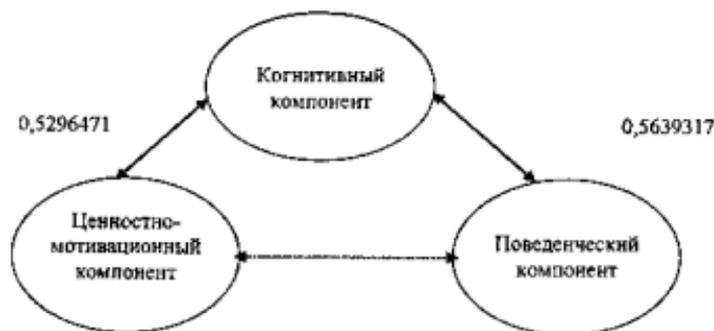


Рис. 13. Корреляционная взаимосвязь между компонентами педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка (по результатам констатирующего эксперимента)

По результатам формирующего эксперимента выявлено усиление корреляционных связей между тремя компонентами. Упрочилась связь между когнитивным и ценностно-мотивационным компонентами (было  $r = 0,5296471$ , стало  $r = 0,69094731$ ), что свидетельствует об осознании знаний о педагогической толерантности как профессиональной ценности. Повысился коэффициент взаимосвязи между ценностно-мотивационным и поведенческим компонентами (было  $r = 0,324517$ , стало  $r = 0,70933842$ ), что говорит об усилении потребности в реализации на практике моделей толерантного поведения. Усилилась корреляционная взаимосвязь когнитивного и поведенческого компонентов (было  $r = 0,5639317$ , стало  $r = 0,68002557$ ), что объясняется трансформацией знаний в ценности и их влиянием на осознание роли личности учителя и его поведения в конфликтной ситуации (рис. 14).

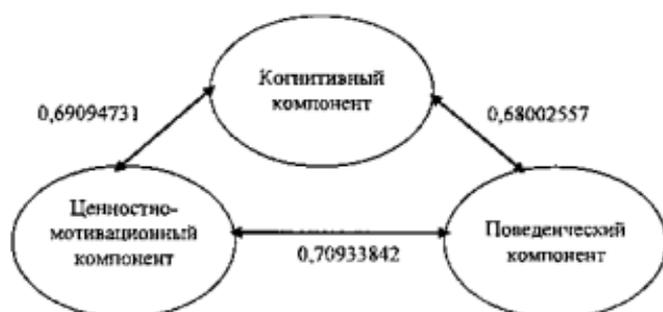


Рис. 14. Корреляционная взаимосвязь между компонентами педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка (по результатам формирующего эксперимента)

На основе данных корреляционного анализа устанавливалась взаимосвязь между показателями внутри компонентов с целью выявления доминирующих. Так, по результатам констатирующего эксперимента в структуре когнитивного компонента наиболее сильные связи дал показатель «знания о сути толерантности»; ценностно-мотивационного – «интерес к общению и взаимодействию на основе принятия и ненасилия»; поведенческого – «умения проявлять оптимальную коммуникативность и диалогичность». Подтвердилась направленность студентов при обучении иностранному языку на общение.

По результатам формирующего эксперимента в структуре когнитивного компонента наиболее сильные связи дал показатель «знания стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия»; ценностно-мотивационного – «принятие идей педагогической толерантности как профессиональной ценности»; поведенческого – «умения взаимодействовать».

В констатирующем эксперименте доминировали показатели, ориентированные на общение и потребность в нем, что подтверждает коммуникативно-направленный характер обучения иностранным языкам. В ходе формирующего эксперимента знания стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия способствовали осознанию значимости педагогической толерантности как профессиональной ценности, что отразилось в умениях взаимодействовать (табл. 10).

Таблица 10

Показатели, доминирующие в структуре педагогической  
толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка

Компонент	Когнитивный компонент	Ценностно-мотивационный компонент	Поведенческий компонент
Эксперимент			
Констатирующий	знания о сути толерантности	интерес к общению и взаимодействию на основе принятия и ненасилия	умения проявлять оптимальную коммуникативность и диалогичность
Формирующий	знания стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия	принятие идей педагогической толерантности как профессиональной ценности	умения взаимодействовать

Анализ профессионально-педагогической подготовки студентов — будущих учителей иностранного языка выявил необходимость разработки системы формирования педагогической толерантности, средства которой взаимосвязаны, взаимообусловлены и стимулируют развитие доминирующих показателей в структуре педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка.

Методологическую основу представлял межкультурный подход к организации процесса профессиональной подготовки, что позволило представить изучение иностранного языка во взаимопроникающих и обогащающихся в процессе диалога системах родной и иноязычной культуры, воссоздающих особенности национального мировоззрения и ценностей.

Методологическую базу содержательного элемента системы составил лингвострановедческий подход, позволивший отобрать для изучения концепт и лингвокультурологическое поле толерантности, имеющие свою специфику в культуре страны изучаемого иностранного языка и в родной культуре. Освоение концепта и лингвокультурологического поля толерантности осуществлялось на основе иноязычных текстов, инфографических документов, песенных материалов и театрального жанра мюзикла. На принципах личностно-деятельностного и контекстного подходов моделировалось предметное содержание будущей

профессиональной деятельности; интегративный подход способствовал целесообразному соединению языковых и профессионально-ориентированных тематических элементов, преобразованию иностранного языка из цели обучения и средства общения в средство формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Для усвоения содержательного и реализации процессуально-го элементов системы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка в соответствии с личностно-деятельностным и контекстным подходом были отобраны диалоговые стратегии, применяемые в ходе дискуссий, дебатов, игр.

В результате формирующего эксперимента был выявлен рост показателей компонентов педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка, что свидетельствовало об эффективности отобранных средств. Методом корреляционного анализа была подтверждена взаимосвязь компонентов в структуре педагогической толерантности, доказывающая правомерность определения ее сути как интегративного свойства личности. Смена доминирующих показателей в когнитивном, ценностно-мотивационном и поведенческом компонентах, доказанная сравнением результатов констатирующего и формирующего экспериментов, подтверждает факт осознания студентами – будущими учителями иностранного языка сущности явления толерантности, принятия ее как профессиональной ценности и стремлении реализовывать общение и взаимодействие толерантными способами.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили гипотетическую позицию о влиянии системы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка на развитие показателей компонентов педагогической толерантности будущих учителей, усиление их взаимосвязи.

### Заключение

Изменение межнациональных отношений, усиление интеграционных тенденций в сфере межкультурного взаимодействия, поиски путей решения проблем межэтнических, нетерпимых и конфликтных отношений требуют изменений в структуре профессиональной подготовки студентов.

Анализ научной литературы и изучение педагогической практики показали, что образование как сфера трансляции культуры может стать пространством обучения успешному разрешению и предупреждению ситуаций конфликта и напряженности при условии, что учитель выступает носителем и транслятором идеала культуры общества, обладая педагогической толерантностью, проявление которой необходимо для продуктивного осуществления профессионально-педагогической деятельности.

В ходе исследования обнаружено, что профессионально-педагогическая подготовка студентов — будущих учителей на современном этапе требует дополнительного исследования. Выявлено, что проблема формирования педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка обуславливается ее значимостью для практического опыта как инструмента предупреждения и разрешения конфликта; существует необходимость разработки средств ее формирования у студентов — будущих учителей в процессе обучения иностранному языку.

Обучению иностранному языку как средству общения и приобщения к культуре страны изучаемого иностранного языка способствует создание межкультурного пространства, организованного переплетением и взаимопроникновением разных систем ценностей, имеющих свои особенности и своеобразие мировосприятия, что позволяет сформировать педагогическую толерантность студентов — будущих учителей иностранного языка.

В ходе констатирующего эксперимента была выявлена недостаточность знаний студентов о феномене толерантности, его значимости для общества и профессиональной деятельности, что подтвердило необходимость внесения изменений в процесс подготовки студентов — будущих учителей иностранного языка, разработки средств формирования педагогической толерантности.

Организация процесса профессиональной подготовки в условиях эксперимента основывалась на методологических позициях межкультурного подхода, позволяющего построить изучение иностранного языка во взаимопроникающих и обогащающихся в процессе диалога системах родной и иноязычной культуры, воссоздающих особенности национального мировоззрения и ценностей. Спроектированная система формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка включала два элемента: содержательный, базирующийся на методологических позициях лингвострановедческого подхода; процессуальный, основанный на методологических позициях личностно-деятельностного и контекстного подходов, что способствовало развитию показателей компонентов педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Сравнение данных, полученных в ходе констатирующего и формирующего экспериментов, подтвердило гипотетическое предположение, что изучение иностранного языка обеспечивает формирование педагогической толерантности студентов – будущих учителей, что выражается позитивными изменениями в когнитивном, ценностно-мотивационном и поведенческом компонентах.

Формирующий эксперимент, цель которого заключалась в апробации спроектированной системы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка, проходил на базе Самарского государственного университета (филологический факультет, специальность «романо-германская филология»). Его результаты подтвердили эффективность спроектированной системы: была отмечена положительная динамика показателей компонентов педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка, усиление их взаимосвязи.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа по проблеме формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка позволила прийти к следующим выводам:

1. Поиск путей решения нетерпимых и конфликтных взаимоотношений на мировом и личностном уровне меняет харак-

тер профессиональной подготовки будущих учителей, обучение которых должно обеспечить формирование личностных свойств, обуславливающих эффективное выполнение профессионально-педагогической деятельности. Противоречие между потребностью общества в толерантной личности учителя и недостаточной направленностью системы образования на ее развитие может быть разрешено в ходе профессиональной подготовки, направленной на формирование педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка.

2. Профессиональная подготовка студентов — будущих учителей иностранного языка, гарантирующая адекватное восприятие партнера по коммуникации, готовность к сотрудничеству и взаимодействию, самоконтролю и регулированию своего поведения в конфликтных ситуациях, выражается педагогической толерантностью — интегративным свойством личности, системообразующим когнитивный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты, доминирующий показатель которых (знания стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия, принятие идей педагогической толерантности как профессиональной ценности, умения взаимодействовать) свидетельствует о готовности студентов — будущих учителей иностранного языка к решению профессиональных задач.

3. При учете ведущего вида деятельности учителя иностранного языка (общение), продуктивность которого определяется готовностью к толерантному взаимодействию, средствами формирования педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка должны выступать предмет взаимодействия — иностранный язык; содержание взаимодействия — страноведческий контекст языка; способы взаимодействия — диалоговые.

4. Реализация элементов разработанной системы формирования педагогической толерантности, представляющей единство и взаимообусловленность содержательного элемента (концепт толерантности и лингвокультурологическое поле толерантности) и процессуального элемента (диалоговые стратегии общения, метод анализа проблемных ситуаций), способствует совершенствованию профессиональной подготовки студентов — будущих учителей иностранного языка.

5. Эффективность профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка выражается количественным ростом показателей компонентов педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка, усилением их взаимосвязи, что свидетельствует об осознании значимости толерантности как общечеловеческой, личностной и профессиональной ценности.

Выполненное нами исследование проблемы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка вносит определенный вклад в развитие профессионально-педагогического образования. Вместе с тем, мы осознаем, что не все поставленные задачи решены в равной степени глубоко и основательно. За пределами исследования остались вопросы, связанные с определением возможностей метода проектов, разработкой способов контроля качества профессиональной подготовки будущих учителей средствами иностранного языка; требуется обоснование необходимости расширения содержательного компонента процесса повышения квалификации учителя иностранного языка.

## Библиографический список

1. Абакумова, И.В. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков // Вопросы психологии. — 2003. — № 3. — С.78-82.
2. Атанов, Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А. Атанов. — Донецк: ЕАИ-пресс, 2001. — 160с.
3. Байбаков, А.М. Введение в педагогику толерантности / А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2002. — 12с.
4. Баткина, И.Б. Акмеологический путь становления личности преподавателя высшей школы / И.Б. Баткина. — Воронеж: Воронежский государственный технический университет, 2004. — 136с.
5. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. — М.: Искусство, 1979. — 482с.
6. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента-будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. — Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. — 185с.
7. Безюлева, Г.В. Толерантность в педагогике / Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова. — М.: Издательский центр АПО, 2002. — 92с.
8. Белянина, А. Метод проектов в обучении иностранному языку / А. Белянина // Высшее образование в России. — 2006. — № 12. — С.74-78.
9. Богуславский, М.В. Развитие гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века / М.В. Богуславский // Российский исторический журнал. — 2000. — № 2. — С.14-24.
10. Большой толковый психологический словарь. — М.: Вече, АСТ, 2000. — 559с.
11. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. — 1997. — №4. — С.18-23.
12. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 240с.
13. Булкин, А.П. Изучение иностранных языков в России: социокультурные аспекты (из истории обучения иностранным языкам) / А.П. Булкин // Иностранные языки в школе. — 1998. — № 3. — С.16-20.
14. Булкин, А.П. Изучение иностранных языков в России: социокультурные аспекты (из истории обучения иностранным языкам) / А.П. Булкин // Иностранные языки в школе. — 1998. — № 4. — С.30-32.

15. Валгина, Н.С. Теория текста / Н.С. Валгина. – М.: Изд-во МГУП «Мир книги», 1998. – 210с.
16. Валитова, Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? / Р.Р. Валитова // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 1996. – № 1. – С.33-37.
17. Васильев, В.А. К вопросу о толерантности в современной России / В.А. Васильев // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 3. – С.249-262.
18. Васильев, Л.С. История религий Востока / Л.С. Васильев. – М.: Университет, 2006. – 704с.
19. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ, 1999. – 75с.
20. Верещагин, Е.М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Институт русского языка имени А.С. Пушкина, 1999. – 84с.
21. Вольтер. Философские сочинения / Вольтер // Памятники философской мысли / перевод с французского; Институт философии. – М.: Наука, 1996. – 560с.
22. Воробьев, В.В. Лингвокультурология (теория и методы) / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 1997. – 331с.
23. Вохрышева, М.Г. Современные стратегии культурологического образования / М.Г. Вохрышева. – Самара: Издательство СГАКИ, 2001. – 223с.
24. Галкин, А.А. Культура толерантности перед вызовами глобализации / А.А. Галкин, Ю.А. Красин // Социологические исследования. – 2003. – № 8. – С.64-74.
25. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 768с.
26. Гоноболлин, Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф.Н. Гоноболлин // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С.100-111.
27. ГОС и ПУП направлений и специальностей высшего профессионального образования. Режим доступа: <http://edu.ru/db/cgi-bin/portal/spec/list.plx?subst=&gr=0&st=all>
28. Грабарова Э.В. Концепт *savoir vivre* во французской лингвокультуре и его русские соответствия: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Э.В. Грабарова. – Волгоград, 2004. – 20с.
29. Гринкруг, Л. Аксиологически ориентированное образование: основополагающие принципы / Л. Гринкруг, Б. Фишман // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С.26-32.

30. Гриншпун, И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении) / И.Б. Гриншпун // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сборник научно-методических статей. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 368с.

31. Гусейнов, А.А. Ненасилие и перспективы общества / А.А. Гусейнов // Философские науки. – 1990. – №11. – С.83-89.

32. Гусельцева, М.С. Образование и общество: духовно-гуманистическая парадигма / М.С. Гусельцева // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 1. – С.16-25.

33. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – М.: Гос. издательство иностр. и национальных словарей, 1955. – 800с.

34. Декларация принципов терпимости. Режим доступа: <http://www.un.org/russian/document/declarat/toleranc.htm>

35. Дневник русского актера. – СПб: тип. Сойкина, 1886. – 26с.

36. Документы истории Великой французской революции: в 2 т. / сост. А.В. Адо и др. – М.: МГУ, 1990. – Т.1. – 528с.

37. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во Ленинградского государственного университета, 1985. – 162с.

38. Емельянов, Ю.Н. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга / Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин. – Л.: Изд-во Ленинградского государственного университета, 1983. – 120с.

39. Журавлев А.В. Функционирование выражений-комплиментов в русском и французском языках / А.В. Журавлев // Взгляд молодых / под ред. Н.А. Андрамоновой, М.А. Козыревой. – Казань, 2003. Режим доступа: [http://www.ksu.ru/fil/kn2/kn2\\_5.pdf](http://www.ksu.ru/fil/kn2/kn2_5.pdf)

40. Залесоцкий, А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности / А.С. Залесоцкий // Педагогика. – 2002. – №2. – С.3-8.

41. Зацепин, К.А. Эпистемологический статус концепта / К.А. Зацепин, И.И. Саморуков. Режим доступа: <http://www.ssu.samara.ru/~scriptum/status.doc>

42. Зиман, Э. Толерантные пространства и мозг / Э. Зиман, О. Бьюнеман // На пути к теоретической биологии. – М.: Мир, 1970. – С.134-144.

43. Зимбули, А.Е. Почему терпимость и какая терпимость / А.Е. Зимбули // Вестник СПбГУ. – 1996. – № 3. – С.23-27.

44. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 383с.
45. Золотухин, В.М. Толерантные отношения и язык как средство коммуникации: взаимовлияние, взаимодействие / В.М. Золотухин // Образы толерантного мышления: материалы Всероссийской научной конференции. – Кемерово: ИНТ, 2002. – Т.2. – С.127-130.
46. Зусман, В.Г. Концепт в системе гуманитарного знания: понятие и концепт / В.Г. Зусман // Вопросы литературы. – 2003. – №2. – С.3-29.
47. Идентичность и толерантность: сборник статей / отв. ред. Н.М. Лебедева. – М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2002. – 414с.
48. Ильин, В.И. Игра как социальное поведение / В.И. Ильин // Рубеж (альманах социальных исследований). – 1998. – № 12. – С.218-239.
49. Исаева, О.В. Воспитание толерантности студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Исаева. – Оренбург, 2004. – 180с.
50. История русского драматического театра: в 7 т. Т.1: От истоков до конца XVII в. – М.: Искусство, 1977. – 485с.
51. Ищенко, Ю.А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема / Ю.А. Ищенко // Философская и социологическая мысль. – 1990. – № 4. – С.48-60.
52. Кавтарадзе, Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д.Н. Кавтарадзе. – М.: МПСИ, 1998. – 192с.
53. Калюжная, Т.Т. Деятельность служб психологической помощи по формированию толерантности / Т.Т. Калюжная, Ю.И. Потапова, Л.А. Конащенко // Толерантность – мировоззрение современного общества: сборник научных трудов / под ред. проф. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2002. – С.120-124.
54. Карасик, В.И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сборник научных трудов / под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С.75-80.
55. Кашина, Е.Г. Театральные действия в профессиональном пространстве выпускников филологических факультетов / Е.Г. Кашина. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. – 185с.
56. Кашина, Е.Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка / Е.Г. Кашина. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. – 296с.
57. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессио-

нального педагогического образования / Е.Ю. Клелцова. – М.: Академический Проект, 2004. – 176с.

58. Ключник, И.В. Формирование толерантности молодежи в современных условиях: автореф. дис. ... канд. социол. наук / И.В. Ключник. – Белгород, 2005. – 21с.

59. Кольцова, О.Ю. Измерение толерантности / О.Ю. Кольцова, Е.Е. Таратута // Пределы толерантности в современном обществе: материалы международной научно-практической конференции «Пределы толерантности в современном обществе – 2003» / под ред. И.Л. Первой, В.В. Козловского. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2003. – С.61-136.

60. Комогоров, П.Ф. Толерантность в системе образования / П.Ф. Комогоров // Толерантность в культуре, этнических и межконфессиональных отношениях: материалы межрегиональной научно-практической конференции, Курган, 3 декабря 2002 г. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2003. – С.46-51.

61. Комогоров, П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: дис. ... канд. пед. наук / П.Ф. Комогоров. – Курган, 2000. – 191с.

62. Кондаков, А.М. Формирование установок толерантного сознания / А.М. Кондаков // Культура мира и ненасилия в воспитании учащихся: опыт регионов России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Центр развития системы дополнительного образования детей, 1999. – С.95-97.

63. Конев, В.А. Культура и архитектура педагогического пространства / В.А. Конев // Вопросы философии. – 1996. – № 10. – С.46-57.

64. Коротаева, Е.В. Учебная дискуссия: опыт и проблемы / Е.В. Коротаева // Русский язык в школе. – 2002. – № 4. – С.35-37.

65. Коссов, Б. Гуманизация – системообразующий фактор / Б. Коссов, А. Крупнов // Высшее образование в России. – 1999. – № 3. – С.73-75.

66. Крегер, О. Типы людей и бизнес / О. Крегер, Дж. М. Тьюсон. – М.: Персей, Вече, АСТ, 1995. – 560с.

67. Крикля, Н.П. Индивидуальные стили педагогического оценивания: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.П. Крикля. – М., 1997. – 16с.

68. Крутецкий, В.А. Профессионально-необходимые качества личности учителя: педагогические способности и их формирование / В.А. Крутецкий, С.В. Надбаева // Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей: сборник научных трудов. – М.: МГПИ имени В.И. Ленина, 1982. – С.3-16.

69. Крутова, И.В. Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как социально-значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Крутова. – Волгоград, 2002. – 231с.
70. Кудзиева, Н.Ю. Формирование толерантности у субъектов высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Кудзиева. – М., 2003. – 163с.
71. Кузьмина, Н.В. Согласование требований Государственных образовательных стандартов к уровню начального, среднего, высшего профессионального образования преподавателей, педагогов, учителей, воспитателей: методические рекомендации / Н.В. Кузьмина, В.В. Карпов, Л.Е. Варфоломеева / под науч. ред. Н.В. Кузьминой. – М.; СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 120с.
72. Куницына, В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2002. – 544с.
73. Кураленкова, Н.П. Формирование качеств личности педагога как субъекта общения в обучении профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / Н.П. Кураленкова. – СПб., 1995. – 252с.
74. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127с.
75. Куриленко, Л.В. Система индивидуально-личностного развития в инновационных образовательных учреждениях / Л.В. Куриленко. – М.: Изд-во «Международная педагогическая академия», 2001. – 208с.
76. Ладыжец, Н.С. Препятствия толерантности / Н.С. Ладыжец // Толерантность: сборник статей / под ред. Н.С. Ладыжец. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2002. – С.5-9.
77. Лекторский, В.А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С.56-65.
78. Лекторский, В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С.46-54.
79. Леммерман, Х. Уроки риторики и дебатов / Х. Леммерман; пер. с нем. – М.: ООО Изд-во «Уникум-пресс», 2002. – 336с.
80. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 686с.
81. Ломакина, О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук / О.Е. Ломакина. – Волгоград, 1998. – 255с.
82. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192с.

83. Мартынова, М.Ю. Традиционные нормы общения и толерантность / М.Ю. Мартынова // Толерантность и культурная традиция: сборник статей / под ред. М.Ю. Мартыновой. — М.: Изд-во РУДН, 2002. — С.32-94.

84. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. — М., 1982. — С.108-118.

85. Матушанский, Г.У. Проектирование моделей деятельности, личности и непрерывной профессиональной подготовки преподавателей высшей школы / Г.У. Матушанский, А.Г. Фролов. — Казань: Казанский государственный энергетический университет, 2004. — 112с.

86. Мацковский, М.С. Идеология толерантности как составная часть культуры мира / М.С. Мацковский, Е.А. Павличенко // Безопасность Евразии. — 2001. — № 2. — С.391-397.

87. Мильруд, Р.П. Порог ментальности в общении английских и российских студентов: размышления по материалам наблюдений и бесед / Р.П. Мильруд // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. — 1996. — Вып. 3-4. — С.81-89.

88. Мильшин, В.Н. Языковая репрезентация менталитета французов в содержании преподавания французского языка: старшие классы с углубленным обучением: дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Мильшин. — Тамбов, 2002. — 211с.

89. Миронов, А.В. Образование как сфера государственной политики России / А.В. Миронов // Социально-гуманитарные знания. — 2002. — № 6. — С.32-47.

90. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М.: Академия, 2004. — 320с.

91. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. — М.: Дело, 1994. — 216с.

92. Михайлова, О.А. Толерантность и терпимость: взгляд лингвиста / О.А. Михайлова // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности / отв. ред. Н.А. Крупина и М.Б. Хомяков. — Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2003. — С.99-110.

93. Морева, Н.А. Тренинг педагогического общения: учебное пособие для вузов / Н.А. Морева. — М.: Просвещение, 2003. — 304с.

94. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. — М.: Мастерство, 2002. — 288с.

95. Николсон, П. Толерантность как моральный идеал / П. Николсон // Вестник Уральского межрегионального института общественных отношений. Толерантность. — 2002. — № 1. — С.36-49.

96. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 2005. – 272с.
97. Оллпорт, Гордон В. Личность в психологии / Гордон В. Оллпорт. – М.; СПб.: КСП + ЮВЕНТА, 1998. – 345с.
98. Павловская, А.В. Образование в России: история и традиции / А.В. Павловская. – М.: ОЛМА-пресс, 2003. – 383с.
99. Перепелицына, М.А. Формирование педагогической толерантности у будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Перепелицына. – Волгоград, 2005. – 176с.
100. Петрицкий, В.А. Толерантность – универсальный этический принцип / В.А. Петрицкий // Известия СП лесотехнической академии. – СПб., 1993. – С.139-151.
101. Писаренко, В.И. Педагогическая этика / В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко. – Минск: Нар. асвета, 1986. – 240с.
102. Пичугина, Т.А. Опыт социологического исследования проблемы толерантности как основы социальной безопасности преподавателей и студентов государственных вузов / Т.А. Пичугина // Толерантность: сборник статей / под ред. Н.С. Ладыжен. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2002. – С.10-56.
103. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С.3-10.
104. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С.3-9.
105. Прончева, О.К. Актуализация и развитие этических качеств современного учителя: дис. ... канд. пед. наук / О.К. Прончева. – Красноярск, 2004. – 221с.
106. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности: проблемный анализ / А.А. Реан. – Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 1994. – 83с.
107. Рерих, Н.К. О Вечном... / Н.К. Рерих. – М.: Республика, 1994. – 462с.
108. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 478с.
109. Розанова, Е.Г. Игровые сценарии в педагогической практике / Е.Г. Розанова // Социологические исследования. – 1995. – № 10. – С.130-132.
110. Руднева, Т.И. Педагогика профессионализма / Т.И. Руднева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. – 219с.
111. Рыбак, Е.В. Формирование толерантности у студентов высших учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Рыбак. – М., 2003. – 135с.

112. Рыльская, Е.А. Влияние свойств личности учителя на особенности его конфликтов в педколлективе: дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Рыльская. — Казань, 1996. — 194с.

113. Седых, А.П. Языковая личность и этнос (национально-культурные особенности коммуникативного поведения русских и французов) / А.П. Седых. — М.: Компания Спутник +, 2004. — 268 с.

114. Селевко, Г.К. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре / Г.К. Селевко // Учительская газета. — 2005. — 1 ноября. — №44 (10073) — С.3-4.

115. Семенова, Г.А. Учебный диалог как способ развития коммуникативной компетентности в подготовке будущего учителя / Г.А. Семенова // Воспитание будущего учителя в системе высшего педагогического образования: идеи, ценности, ориентации: материалы региональной научно-практической конференции, 21-22 марта 2001 г. / под ред. Л.В. Загрековой, В.В. Николиной, В.А. Фортунатовой. — Н.Новгород: НГПУ, 2002. — 295с.

116. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир; под ред. и с предисл. А.Е. Кибрика; пер. с англ. — М.: Прогресс, Универс, 1993. — 655с.

117. Сиволобова, И.В. Ценностные ориентации как личностное измерение толерантности / И.В. Сиволобова // Воспитание толерантности: взаимодействие различий: сборник научных и методических трудов / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко и др. — Волгоград: Изд-во ВГИПК, 2004. — С.23-27.

118. Симонов, В.П. Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых / В.П. Симонов. — М.: МГОУ, 2005. — 181с.

119. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Академия, 2000. — 216с.

120. Смысл жизни: антология (В.В. Розанов, В.И. Несмелов, А.И. Введенский, М.А. Тареев, Е.Н. Трубецкой, С.Л. Франк) / сост., общ. ред., предисл. и прим. Н.К. Гаврюшина. — М.: Прогресс-Культура, 1994. — 592с. (Серия «Сокровищница русской религиозно-философской мысли». Вып. II).

121. Соколов, В.М. Толерантность: состояние и тенденции / В.М. Соколов // Социологические исследования. — 2003. — № 8. — С.54-63.

122. Солдатова, Г.У. Практическая психология толерантности, или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души / Г.У. Солдатова // Научно-публицистический вестник. — 2003. — №6. — С.60-69.

123. Солдатова, Г.У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – М.: Генезис, 2001. – 112с.

124. Соловьева, Э.Б. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук / Э.Б. Соловьева. – Магнитогорск, 2001. – 156с.

125. Сохраняева, Т.В. Гуманистические ориентиры развития системы образования / Т.В. Сохраняева // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2002. – № 5. – С.93-105.

126. Сохраняева, Т.В. Ценности образования на фоне меняющегося образа человека / Т.В. Сохраняева // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 6. – С.48-64.

127. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры: опыт исследования / Ю.С. Степанов. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824с.

128. Степанянц, М.Т. Восточная философия. Вводный курс: избранные тексты / М.Т. Степанянц. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1997. – 503с.

129. Стернин, И.А. Русский речевой этикет: пособие для учителя / И.А. Стернин. – Воронеж: ВОИПКРО, 1996. – 125 с.

130. Стрельцова, Е.А. Диалоговая интерпретация знания как средство воспитания толерантности у студентов (на материале общепрофессиональных экономических дисциплин): дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Стрельцова. – Волгоград, 2003. – 166с.

131. Таюрская, Т.С. Формирование толерантного поведения подростков (на примере школ республики Саха (Якутия)): автореф. дис. канд. пед. наук / Т.С. Таюрская. – Якутск, 2002. – 17с.

132. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 262с.

133. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сборник научно-методических статей. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 368с.

134. Толерантность / общ. ред. М.П. Мчедлова. – М.: Республика, 2004. – 416с.

135. Толерантность личности: характеристики, закономерности, механизмы формирования: монография / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.В. Селезнева и др. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – 197с.

136. Толерантность: материалы региональной научно-практической конференции «Толерантность как способ выживания народов в условиях Севера», Якутск, 28-29 апреля 1994 г. / РАН СО ЯНЦ; Гос-

комитет по высшей школе, науке и технической политике РС (Я); Редкол.: Е.М. Махаров, А.Г. Новиков, А.С. Саввинов (отв. ред.) и др. — Якутск: Изд-во ЯНЦ СО РАН, 1994. — 185с.

137. Толерантность: основа демократического взаимодействия // Толерантность: материалы летней школы молодых ученых «Россия — Запад: философские основания социокультурной толерантности» / под ред. М.Б. Хомякова. Ч.1. — Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2001. — С.188-216.

138. Толерантность: сборник научных статей. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 1995. — Вып. 1. — 1995. — 99с.

139. Томахин, Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. — 1996. — № 6. — С.22-27.

140. Уолцер, М. О терпимости / М. Уолцер; пер. с англ. И. Мюрнберг. — М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. — 160с.

141. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 годы)» // Официальные документы в образовании. — 2001. — № 30. — С.66-90.

142. Федотова, Н.Н. Толерантность как мировоззренческая и инструментальная ценность / Н.Н. Федотова // Философские науки. — 2004. — №4. — С.5-27.

143. Фопель, К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / К. Фопель; пер. с нем. — М.: Генезис, 2003. — 336с.

144. Формановская, Н.И. Речевой этикет: русско-французские соответствия / Н.И. Формановская. — М.: Высшая школа, 2005. — 95с.

145. Хомяков, М.Б. Толерантность: парадоксальная ценность / М.Б. Хомяков // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2003. — № 4. — С.98-112.

146. Шадже, А.Ю. Толерантность в ценностной системе трансформирующейся России / А.Ю. Шадже, О.Н. Даменна // Социально-гуманитарные знания. — 2003. — № 5. — С.228-242.

147. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд. корпорация «Логос», 1996. — 320с.

148. Шалин, В.В. Толерантность: культурная норма и политическая необходимость / В.В. Шалин. — Ростов н/Д: Краснодар: Периодика Кубани, 2000. — 255с.

149. Шалин, В.В. Толерантность: культурная норма и политическая необходимость (социально-философский анализ): дис. ... д-ра философ. наук / В.В. Шалин. — Ростов/н/Д, 2000. — 360с.

150. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью как основа этического миро- и жизнеутверждения / А. Швейцер // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С.328-350.
151. Шейлз, Д. Коммуникативность в обучении современным языкам / Д. Шейлз. – Дублин: Совет Европы Пресс, 1995. – 349с.
152. Шеламова, Г.М. Педагогические условия формирования толерантности учащихся профессионального лицея: дис. ... канд. пед. наук / Г.М. Шеламова. – М., 2003. – 196с.
153. Шрейдер, Ю.А. Равенство, сходство, порядок / Ю.А. Шрейдер. – М., 1971. – 79с.
154. Этническая толерантность в поликультурных регионах России / отв. ред. Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – М.: Изд-во РУДН, 2002. – 296с.
155. Bartoli, L. Êtes-vous tolérant(e)? Режим доступа: <http://www.psychologies.com/tests-de-personnalite.cfm/test/591/Etes-vous-tolerant-e.html>
156. Beacco, J-C. Moeurs et mythes, lecture des civilisations et documents authentiques / J-C. Beacco, S. Licutaud. – P.: Hachette / Larousse, Collection Le Français dans le Monde / BELC, 1981. – 112p.
157. Boiron, M. Chansons en classe, mode d'emploi / M. Boiron // FDM – 2001. – № 318. – P.55-57.
158. Calvet, L-J. La chanson dans la classe de FLE / L-J. Calvet. – P.: Clé International, 1980. – 120p.
159. Chalvin, M.J. Prévenir conflits et violence / M.J. Chalvin. – P.: Nathan, Collection Outils pour la classe, 1999. – 191p.
160. Déclaration de principes sur la tolérance // Betty A. Reardon. La tolérance, porte ouverte sur la paix. Unité 1. Unité pour les formateurs d'enseignants. – P.: Éditions Unesco, 1997. – P.141-145.
161. Demari, J-C. De «Gentille Alouette» à «Lambé an Dro»: cinquante ans de chanson en classe de FLE / J-C. Demari // FDM. – 2001. – № 318. – P. 52-55.
162. Demougin, Fr. Cinéma et chanson: Pour enseigner autrement. Une didactique du français langue seconde / Fr. Demougin, P. Dumont. – P.: Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées, 1999. – 218p.
163. Dictionnaire de la langue française Lexis. – P.: Larousse, 1994. – 2110p.
164. Gas, V. Violences urbaines: comment gérer la crise. Режим доступа: [http://www.rfi.fr/actufr/articles/071/article\\_39568.asp](http://www.rfi.fr/actufr/articles/071/article_39568.asp)
165. Guignard, F. Sarkozy: tolérance zéro pour les violences urbaines. Режим доступа: [http://www.rfi.fr/actufr/articles/070/article\\_39517.asp](http://www.rfi.fr/actufr/articles/070/article_39517.asp)

166. Poinssac, B. L'Infographie, Que sais-Je? / B. Poinssac. – P.U.F., 1994. – 127p.

167. Rebérioux, M. Tolérance / M. Rebérioux // Si les immigrés m'étaient contés. – P.: Syros, 1990. – P.123-134.

168. Ressouches, E. Introduire la chanson en classe de français. Режим доступа: <http://www.franccparler.org/articles/chanson2004.htm>

169. Sondage IPSOS «Enquête auprès des jeunes» réalisé du 13 février au 3 mars 1995. Режим доступа: <http://www.ipsos.fr/Canalipsos/poll/5592.asp>

170. Sondage IPSOS «Les valeurs» réalisé du 13 au 18 juin 1992. Режим доступа: <http://www.ipsos.fr/Canalipsos/poll/4467.asp>

171. Sondage IPSOS «Les valeurs des français» réalisé du 2 au 4 mars 2000. Режим доступа: <http://www.ipsos.fr/Canalipsos/poll/7212.asp>

172. Stronge, J.H. Qualities of Effective Teachers / J.H. Stronge. – ASCD, 2002. – 128p.

173. Tolérance, j'écris ton nom. – P.: Editions Pierre Saurat, Unesco, 1995. – 284p.

## **ЧАСТЬ II**

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ  
К СОБЛЮДЕНИЮ НОРМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ**

# Глава 1

## **Теоретические основы проблемы подготовки студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики**

Современный этап развития общества, обусловленный радикальными изменениями в политической, экономической, социальной сферах, требует пересмотра системы межличностных связей и отношений, нравственных, этических ориентиров, мировоззренческих установок. Подготовка специалистов в переходный период осуществляется в новом типе социокультурной реальности, когда активизируются процессы гуманизации общества как гаранта выживания личности в условиях кризиса индустриальной цивилизации, что выражается приоритетными направлениями формирования ценностных ориентиров специалистов. Модернизация высшего профессионального образования предусматривает обеспечение адекватности качества подготовки специалистов уровню требований, предъявляемых к ним современным обществом, основанием которого является антропоцентрическая парадигма.

В условиях построения демократического государства и формирования гражданского общества возрастает роль журналистики, выступающей ретранслятором человеческих ценностей, способствующей установлению гуманистических отношений между людьми. Изменение роли и значения информации в функционировании и развитии общества порождает качественно новые требования к журналистам, для которых информация представляет суть профессиональной деятельности, а продукт деятельности журналиста находится в прямой зависимости от его способностей принимать этические решения на основе мораль-

ного выбора и ответственности за результат своего труда. Однако замена социальных стандартов в стране выявила в журналистике целый ряд этических коллизий, обусловивших возникновение кризисной ситуации в журналистской деятельности с точки зрения профессиональной этики. Традиционная система профессиональной подготовки будущих журналистов показала недостаточную готовность к разрешению этого противоречия, что потребовало ее реформирования с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Установлено, что при разработке проблем развития журналистского образования ученые опираются на результаты фундаментальных исследований в области педагогической теории и практики (С.Я. Батышев, В.С. Леднев и др.); на идеи о развитии личности и деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); на теорию активных методов обучения в вузе (А.А. Вербицкий и др.).

Теоретические основы профессиональной подготовки журналистов содержат следующие аспекты: особенности профессиональной подготовки журналистов (Я.Н. Засурский, С.Г. Корконосенко, Л.Г. Свитич и др.); специфику журналистской деятельности (В.В. Ворошилов, Е.П. Прохоров и др.); методологию профессионального творчества (Р.Г. Бухарцев, М.Н. Ким, Е.И. Пронин и др.); профессиональную этику журналиста (Д.С. Авраамов, Г.В. Лазутина, М.И. Шостак и др.).

Анализ философской, педагогической, психологической литературы показал, что педагогическая наука нуждается в конкретизации теоретических основ подготовки студентов – будущих журналистов, учитывая специфику их будущей деятельности; образовательный процесс в вузе требует индивидуализации профессионального становления специалиста; подготовку будущих журналистов следует ориентировать на решение профессиональных задач с соблюдением норм профессиональной этики, чему должны способствовать образовательные программы, отвечающие запросу рынка труда; необходимо устранить разрыв между возможностями современных информационных и телекоммуникационных средств и уровнем их использования в учебном процессе.

Профессиональная подготовка журналистов, вписываясь в общую стратегию образовательной политики государства, подчиняется основным тенденциям развития современного высшего образования: гуманизации, гуманитаризации, многоуровневости, непрерывности, интегративности, регионализации, компьютеризации. Традиционная система подготовки журналистских кадров в полной мере не способствует поиску способов реализации основных задач модернизации журналистского образования. Вместе с тем, исследователи отмечают неразрывную связь журналистики и морали, выраженной совокупностью требований к профессиональному поведению, содержанием которого являются этические решения. На разрешение противоречия между нравственной системой ценностей и функционирующей системой моральных норм и предписаний в профессиональной деятельности журналиста направлялись усилия ученых (П.Н. Киричек, С.Г. Корконосенко, И.А. Кумылганова, Г.В. Лазутина и др.), доказывающих необходимость формирования готовности будущих журналистов к решению профессиональных задач.

Поиск средств профессиональной подготовки журналистов, адекватных тенденциям развития высшего образования, показал, что в числе возможных средств значимым является иностранный язык. Иностранный язык как средство подготовки специалистов к профессиональному общению рассматривается в работах Г.К. Борозенец, Н.Д. Гальсковой, Е.А. Зиминной, Е.Г. Кашиной, В.В. Сафоновой и др. Однако практика преподавания иностранного языка в вузе, анализ существующих программ, форм и методов свидетельствуют об отсутствии содержания, стимулирующего будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики.

Успешная самореализация студентов – будущих журналистов в профессиональной сфере, обусловленной кризисными ситуациями, требует разрешения ряда противоречий между:

- разработанностью в педагогической науке теоретических основ подготовки современных специалистов в вузе и недостаточной изученностью факторов эффективной профессиональной подготовки студентов – будущих журналистов;

- необходимостью решения профессиональных задач в сфере журналистики, повышающих ответственность за их результат, и недостаточной готовностью журналистов к их выполнению с учетом специфики журналистской деятельности;

- потребностью в журналистах, способных принимать самостоятельные решения в условиях регламентации профессионального поведения, и недостаточной разработанностью средств формирования их готовности к соблюдению норм профессиональной этики;

- существующей практикой профессиональной подготовки журналистов и необходимостью определения подходов к формированию их готовности к соблюдению норм профессиональной этики.

Стремление найти пути разрешения указанных противоречий определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования подходов к организации профессиональной подготовки студентов – будущих журналистов; в практическом плане – это проблема разработки содержания и средств иноязычного образования, обеспечивающего развитие компонентов в структуре готовности к соблюдению норм профессиональной этики.

### **Современные тенденции профессиональной подготовки журналистов**

Социально-экономические и политические преобразования во всех сферах общественной жизни современной России затронули и систему образования. Переход к постиндустриальному, информационному обществу потребовал новой парадигмы образования, которая нацелена на формирование личности, способной функционировать в многокультурном, стремительно развивающемся мире, самостоятельно принимать решения, мобильно перестраиваться и реагировать на происходящие глобальные изменения, учитывая общечеловеческие ценности.

В условиях построения демократического государства и формирования гражданского общества возрастает роль журналистики как социального института, являющегося ретранслятором

человеческих ценностей, способствующего становлению гуманистических отношений между людьми.

Изменения типологической структуры средств массовой информации, в частности, изменения отношений собственности и появление коммерческой прессы, замена однопартийного характера политической системы многопартийным, ликвидация цензуры вызвали увеличение числа и разнообразия печатных, электронных и сетевых средств массовой информации, что привело к резкому увеличению потребности в журналистах и, следовательно, явилось основанием открытия новых факультетов и отделений журналистики в университетах, пединститутах и других учебных заведениях. Факультет журналистики СПбГУ провел исследование рынка образования Российской Федерации с целью выявления количества и места функционирования образовательных учреждений, готовящих журналистов. Результаты исследования показали: 122 вуза имеют специальность журналистика, из них 28 – в Москве, 4 – в Санкт-Петербурге, 20 – в Приволжском федеральном округе, 2 из которых – в Самаре [86].

Увеличение числа вузов и факультетов актуализировало проблему профессиональной подготовки журналистов, мотивированных на карьерный рост и полноценную профессиональную самореализацию; готовых к соблюдению этических норм, способных свободно самоопределяться в культурном пространстве профессиональных ценностей.

Процесс подготовки журналистов изучается с момента появления первых факультетов и отделений журналистики в вузах США и Западной Европы в 1902-1903 гг. Одной из первых школ является высшая школа журналистов в Берлине и высшая школа социальных наук в Париже со специальным факультетом журналистики, слушатели которых изучали юридическое положение о печати, историю и технику газетного и печатного дела, практическую журналистику, рецензирование драматических представлений, романов, опер, упражнялись в написании репортажей. В штатах Вирджиния и Пенсильвания в США в конце XIX века появились первые учебные заведения для журналистов. Высшая школа журналистики открылась в Колум-

бийском университете США по инициативе газетного магната Джозефа Пулитцера (в США существует ежегодная пулитцеровская премия за выдающиеся литературные публикации). Появились журналистские школы также на юридических факультетах университетов в Вашингтоне и Филадельфии [114, с.38].

В Европе и Америке, где школы журналистики зародились в недрах университетского образования, с самого начала шли дискуссии о том, нужно ли вообще журналисту специальное образование, а если нужно, то какое — фундаментальное университетское или узкопрактическое. Сторонниками первого направления выступили представители европейской школы, второго — американской. Но к концу 1920-х годов даже в Америке, где было уже несколько десятков учебных заведений, победили сторонники фундаментальной подготовки, пришедшие к выводу: учить нужно не только «штамповке новостей», не только процедурно-технологическим приемам газетного дела, но и давать фундаментальные знания в области истории, социологии, других гуманитарных наук [206, с.85]. Однако и после коррекции в сторону более глубокой подготовки американская школа журналистики все-таки сохранила свое прагматическое направление в отличие от европейской, которая всегда придавала большое значение изучению фундаментальных гуманитарных, исторических, филологических, юридических и социальных наук наряду со специальными практико-журналистскими.

Первые попытки организовать подготовку журналистов в России были предприняты в начале XX века в Москве под руководством известного писателя П.Д. Боборыкина. Программа обучения на научных и практических курсах для журналистов включала юридические, филологические и исторические дисциплины, что способствовало развитию мировоззрения, литературного творчества и культуры слушателей. Однако это не решило проблемы профессиональной подготовки журналистов, общий уровень которых продолжал оставаться очень низким: «...если в отдельных русских легальных дореволюционных органах сотрудничали некоторые крупные писатели, ученые и журналисты (А.И. Куприн, В.А. Гиляровский, В.И. Дорошевич, А.В. Амфитеатров и др.), то рядом с ними работали и случай-

ные для журналистики люди. Ограниченность тематики буржуазных изданий, их информационный характер позволяли таким людям выполнять свою роль, но язык, литературные достоинства их публикаций были на чрезвычайно низком уровне» [27].

В послереволюционные годы ситуация в российской прессе изменилась коренным образом: развертывание принципиально новой печати, необходимость появления изданий для разных слоев населения тормозились полным отсутствием квалифицированных специалистов, что привело к необходимости создания системы журналистских учебных заведений различных уровней. Для технических работников существовали газетные школы, среднее звено специалистов-корректоров, литературных правщиков, хроникеров готовили техникумы с трехгодичным циклом обучения, корреспондентов и редакторов выпускали государственные институты журналистики (ГИЖи), впоследствии переименованные в Коммунистические институты журналистики (КИЖи), которые стали первым опытом систематического журналистского образования в России, в дальнейшем основой факультетов и отделений журналистики государственных университетов [189, с.63].

Учебный план первых институтов журналистики включал в основном профессиональные дисциплины: введение в газетное дело, теорию публицистики, газетную информацию, историю русской журналистики, критическую библиографию, практические занятия по публицистике и информации, психотехнике и др.; специальным предметам отводилась третья часть времени на первом курсе, 40 % — на втором, 70 % — на третьем [206, с.101]. Таким образом, на первом этапе профессиональной подготовки журналистов господствовал практико-ориентированный подход, при котором отсутствие фундаментальной подготовки тормозило развитие журналистики как области литературного творчества и духовного производства.

Массовое создание факультетов и отделений журналистики в рамках филологических факультетов (в 40-е годы на филологических факультетах появились отделения и кафедры журналистики в Московском, Ленинградском, Киевском, Львовском, Харьковском и др. университетах) способствовало фундамен-

тальной и гуманитарной подготовке журналистов и позволило улучшить их языковую подготовку. Возможности других факультетов университета привлекали квалифицированных преподавателей к чтению курсов по философии, политэкономии, психологии и этике, эстетике, логике, другим фундаментальным наукам. Традиции университетского образования положительно влияли на развитие культурного уровня студентов, прививали исследовательские навыки, учили искусству работы с литературными источниками.

Создание отделений журналистики на базе филологических факультетов во многом определило то, что основу учебных планов составляли традиционные филологические дисциплины: введение в языкознание, история русского языка, современный русский язык, латинский и иностранные языки, зарубежная литература и др., наряду с которыми студенты изучали цикл общественных и исторических дисциплин. Появление профессиональных и практических дисциплин (литературно-художественная критика, введение в журналистику, журналистское мастерство и др.) в первые годы становления отделений журналистики в рамках университетов было невелико, что привело к оторванности теоретико-методологической подготовки журналистов от профессиональной деятельности и, соответственно, пересмотру учебных планов и введению новых дисциплин. Однако именно филологические факультеты явились основанием дальнейшего развития центров подготовки журналистов.

Современные социально-экономические преобразования российского общества внесли свои коррективы в развитие журналистики, изменив представления о профессии журналиста, ее роли в жизни общества. Наряду с позитивными преобразованиями (разнообразием, многотипностью, глобализацией, открытостью, свободой) проявились и негативные тенденции в журналистике. Идеологический диктат сменяется финансовым, что приводит к коммертизации СМИ, возникновению массовых бульварных изданий; размываются этические, ценностные ориентиры профессии, результатом чего является нарушение журналистами норм профессиональной этики [86, с.210]. Таким образом, современная система профессиональной подготовки

журналистов не может в полной мере соответствовать требованиям, предъявляемым к журналистам.

Изучение проблем, стоящих перед журналистским образованием, было бы неполным без аккумуляции мнений самих организаторов образования. Институт массовой коммуникации факультета журналистики СПбГУ провел опрос руководителей факультетов, отделений, кафедр журналистики в различных регионах РФ, в результате которого были выделены критерии качественной подготовки журналистов к профессиональной деятельности: высокий уровень общегуманитарного, энциклопедического образования; понимание особенностей профессиональной деятельности и владение универсальными профессиональными навыками в сочетании с современными информационно-коммуникативными технологиями; наличие этических представлений. Параллельно с опросом преподавателей журналистики был проведен опрос практиков – руководителей региональных и местных СМИ, в результате которого была выявлена идентичность критериев качественной профессиональной подготовки журналистов (грамотность, владение словом – 20,4 %, универсализм, эрудированность – 18,6 %, оперативность – 14,7 %, знание технологий производства информации – 14 %, наличие этических представлений – 10,7 %, ответственность – 9,3 %, востребованность на рынке труда – 5,9 %, коммуникабельность – 5,4 % [191, с.35]. Анализ информации, умение производить ее оценку и селекцию по степени важности, понимание взаимосвязи между различными социальными фактами и явлениями требует от журналиста общеобразовательной, специальной и практической подготовки.

Анкетирование студентов отделения журналистики Самарского государственного университета показало, что университет должен воспитывать в будущих журналистах: трудолюбие, ответственность, целеустремленность – 29 %; честность, порядочность, этичность – 25 %; способность к самостоятельной творческой работе – 9 %; патриотизм, активную гражданскую позицию – 9 %; умение общаться с людьми, контактность, доброжелательность – 9 %; инициативность, мобильность, активность, адаптивность – 9 %.

В профессионально-квалификационных требованиях к журналисту, отражающих социальный заказ общества, определены черты «оптимального профессионала», что может служить основой его подготовки [190, с.98]. Для удобства квалификации нормативные требования делятся на несколько групп: идейно-нравственные, деловые, психологические и физические качества.

К идейно-нравственным качествам относятся гуманизм, порядочность, честность, неподкупность, ответственность, принципиальность, этичность. В практической деятельности, основанной как на непосредственном личном опыте, так и на опыте, опосредованном знанием, проявляется описываемая системой деонтологических принципов и норм мера ответственности журналиста перед собой, редакцией, корпорацией журналистов, всем обществом. Деонтология (греч. *deon* – «должное» + *logos* – «учение») – система представлений, характеризующая профессиональный долг журналиста (как в других областях – медика, юриста, бизнесмена, служащего правопорядка и т.д., где профессиональная деятельность связана с широким общением с людьми) по всему спектру его свойств, проявляющихся в творческой деятельности [180]. Вступая в профессиональную деятельность, журналист принимает на себя широчайший круг обязанностей, основой при этом является сознание своего долга перед обществом за максимально эффективное участие в информационном обслуживании аудитории качественной информацией, основанном на всей системе требований к современным СМИ.

Деонтологической нормой является самосознание журналиста, что проявляется в самокритичной оценке всех составляющих его личности как профессионала, направленной на всестороннее самосовершенствование, включая склонности, способности, анализ собственного опыта журналистской деятельности и деятельности журналистов других СМИ в перспективе совершенствования творческих навыков и умений по реализации осознанной социальной позиции.

Интегративным выражением деонтологического сознания и соответствующего принятым деонтологическим принципам по-

ведения является характер осознания своей ответственности — гражданской, этической, юридической — и уровень ее реализации в повседневной практике [50, с.235]. Для журналиста ответственность носит как объективный, так и субъективный характер. С объективной стороны — это совокупность требований, которые следует реализовать в соответствии с общественно-исторической необходимостью, с независящими от воли человека законами действительности; с субъективной — это понимание и готовность принять на себя совокупность обязанностей, предписываемых законодательством, этическими кодексами, программами партий, в которых журналист состоит, направлением и информационной политикой СМИ, сотрудником которого он является.

Исследователи (Л.Г. Свитич, Е.П. Прохоров) определяют ответственность как проявление (осознание, принятие и мера выполнения) профессионального долга, способность соотносить свою позицию, деятельность и ее результаты с необходимостью. При этом возникает целый ряд коллизий, главная из которых — между объективными требованиями жизни и их осознанием, между объективными обязанностями перед историей и субъективным пониманием долга. Журналист, ощущающий свою ответственность, находится в состоянии постоянного размышления и поиска такого характера деятельности в целом и конкретного поступка в ее рамках, которые были бы истинной реализацией его социального долга.

Осознание ответственности, таким образом, проявляется в стремлении действовать ответственно. А результаты деятельности подлежат общественному суду: нарушение законодательства — судебному разбирательству, незтичное поведение — «суду чести», отступление от программных требований или направлений СМИ — обсуждению в кругу коллег, иногда (в зависимости от меры нарушения) с суровыми выводами (вплоть до расторжения контракта).

Результаты социологического исследования, организованного факультетом журналистики МГУ, выявили, что выпускники факультета журналистики в процессе профессиональной деятельности ориентируются в современных компьютерных техно-

логиях – 31,3 %, специфике средств информации и типов изданий – 25,3 %, основных задачах и принципах журналистской деятельности – 23,3 %, в работе с источником информации – 22 % и т.д., ориентация журналистов в этических нормах профессиональной деятельности составляет лишь 8 % [161, с.107]. Результаты пилотажного исследования, проведенного автором на отделении журналистики Самарского государственного университета, показывают, что в числе основных трудностей, существующих в процессе профессиональной подготовки в вузе, называется недостаточная готовность студентов к соблюдению норм профессиональной этики (92 %), что позволяет выделить заявленную проблему в область исследовательских задач.

Сущность и содержание профессии, ценностные ориентации и высокие нравственные принципы, повышенная моральная ответственность ее представителей требуют регламентации профессионального поведения и деятельности журналиста путем выявления определенных этических норм, которыми журналист руководствуется в своей работе. Результаты анкетирования, проведенного среди студентов факультета журналистики СамГУ, показали, что 93,3 % опрошенных считают необходимым формирование готовности журналистов к соблюдению норм профессиональной этики с университетской скамьи, при этом для получения важной информации студенты считают возможным использование следующих методов: платить людям за конфиденциальную информацию (89,5 %); использовать скрытые камеры и микрофоны (79,5 %); выдавать себя за кого-то другого (44 %); использовать личные документы (письма, фотографии) без разрешения (13,2 %); раскрывать имена, которые по соображениям права и этики не должны быть оглашены (4,3 %). Сравнение результатов исследований тематически близких нашим с материалами опросов студентов отделения журналистики СамГУ показало, что существует ряд проблем, требующих своего разрешения и обусловленных тенденциями профессиональной подготовки журналистов.

Анализ философской, педагогической, психологической литературы (В.В. Ворошилов, М.Н. Ким, С.Г. Корконосенко и др.) позволил вывить ряд проблем профессиональной подго-

товки журналистов: недостаточную разработку в педагогической науке теоретических основ подготовки студентов факультетов журналистики на основе специфики их будущей деятельности; недостаточную индивидуализацию и личностную ориентацию образовательного процесса, его культурологическую направленность; недостаточную подготовку студентов — будущих журналистов к решению профессиональных задач с соблюдением норм профессиональной этики; недостаточную гибкость образовательных программ относительно рынка труда; разрыв между возможностями современных информационных и телекоммуникационных средств и уровнем их использования в учебном процессе.

Отметим, что выявленные проблемы согласуются с направлениями поиска способов решения задач модернизации высшего образования. Таким образом, профессиональная подготовка журналистов вписывается в общую стратегию образовательной политики государства, что позволяет на основании тенденций развития современного высшего образования выделить основные тенденции профессиональной подготовки журналистов, определить ее стратегию. Понятие «тенденция» как направление развития какого-либо явления или процесса используется широко в различных областях научного знания. Тенденции служат формой проявления моделей и закономерностей, которым подчиняется рассматриваемое явление или процесс. Развитие системы профессиональной подготовки журналистов характеризуется исследователями (Я.Н. Засурский, С.Г. Корконосенко, Г.В. Лазутина) следующими тенденциями: гуманизацией, гуманитаризацией, многоуровневостью, непрерывностью, интегративностью, регионализацией, компьютеризацией. Данные тенденции обладают свойством взаимосвязи и взаимопроникновения. При этом доминирование каждой из них обусловлено конкретными задачами, стоящими перед системой подготовки, их уровнем развития и адаптации к процессу непрерывного развития социально-экономической структуры общества, что позволяет обеспечить журналистику специалистами, отвечающими современным требованиям.

В условиях переориентации общества на нравственные ценности стал реальным переход от абстрактного человеколюбия к

признанию самоценности личности. Приоритет общегуманных ценностей и прав человека объективно обуславливает необходимость гуманизации профессионального образования, ориентированной на проявление повышенного внимания к личности журналиста. В области педагогической науки данная тенденция предполагает научное обоснование структуры модели личности выпускника факультета журналистики.

Под гуманизацией образования ученые понимают многоплановое социально-нравственное явление духовной жизни общества [152, с.75], суть которого составляет признание ценности конкретного человека, создание условий, направленных на раскрытие и развитие способностей каждого обучаемого, его самореализацию, самоопределение личности студента в пространстве современной культуры, создание в процессе подготовки гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их самореализацией в профессиональной сфере. Таким образом, актуализируется задача научного обоснования принципа детерминирования структуры деятельности журналиста ее спецификой.

Гуманизация журналистского образования является многоплановым процессом, который предполагает гуманистический характер взаимодействия участников образовательного процесса; отношение к студенту как субъекту образования; учет психологических механизмов развития личности студента на основе профессиональных ценностей [28, с.17]. Ценностный подход к профессиональной подготовке журналистов представляет основу гуманизации процесса подготовки, при котором ценностями являются цели, значения, смыслы, идеальные формы педагогической деятельности, направленные на развитие человека.

Мотивы, формируемые в процессе обучения в контексте реализации ценностного подхода к профессиональной подготовке журналистов, являются специфическими, это профессиональные ценности. Ценности как мотивы деятельности и общения проявляются в познавательной, преобразовательной деятельности, в общении и обусловлены «наличием нравственно-этического яруса в моральном сознании» [129, с.53]. В познаватель-

ной деятельности побуждающая функция этих мотивов связана с ориентацией студентов на ценность научного знания, познавательной деятельности, то есть с отношением к знанию, деятельности. В преобразовательной деятельности как совокупности праксеологических отношений — с отнесением к ценности, а не к пользе (утилитарная оценка). В общении — с ориентацией на человека как цель собственного развития, а не как средство достижения цели другого, на понимание человека и его проблем [22].

Ценности образования основываются на принципах демократизации, гуманизации и гуманитаризации, вариативности, дифференциации и интеграции, народности и национального характера, личностно-ориентированного воспитания и обучения, творческого подхода к деятельности. Так, гуманизм является общечеловеческой ценностью, а гуманизация — ведущей ценностью жизнедеятельности вуза и всех участников педагогического процесса, способствующей созданию и развитию опыта гуманистического образования и воспитания. В связи с этим профессиональная подготовка журналистов тесно связана с воспитанием личности, способной ориентироваться в сложном социокультурном пространстве, умеющей обрести в нем собственную систему ценностей, реализовать «Я-коцепцию». Воздействие на сферу сознания способствует формированию знаний и теоретических убеждений, включению в практику взаимоотношений, т.е. организует и эмоционально-чувственный уровень овладения миром [12, с.64]. В процессе практической деятельности складывается нравственный опыт, закрепляются убеждения, приобретаются навыки морального поведения. Таким образом, процесс профессиональной подготовки журналистов направлен не только на овладение системой профессиональных знаний, но и на приобщение к системе профессиональных ценностей.

Подготовка студентов — будущих журналистов к профессиональной деятельности в современных условиях характеризуется повышением культуuroобразующей функции образования, при которой усиливается роль гуманитарных дисциплин. Высшее образование перестает быть только профессиональным: оно ста-

новится элементом общей культуры человека. Выпускник вуза представляется исследователями как человек культуры; свободная, духовная личность, ориентированная на ценности мировой и национальной культуры, способная к творческой самореализации, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде [40]. Использование культурологического подхода к профессиональной подготовке журналиста приобщает личность к общечеловеческой культуре, вырабатывает журналистскую культуру, что способствует самореализации журналиста в пространстве профессиональной культуры. Культурологический подход актуализирует компоненты культуросоздающей и социально-психологической поддержки личности (Е.В. Бондаревская, В.А. Конев, Н.Б. Крылова и др.). В концепции культурологического подхода к образованию (Н.Б. Крылова) основной является идея культурных практик индивида, определяемых как деятельность социальных практик разных сообществ, позволяющих ему освоить формы, образцы, нормы, ценности. Таким образом, актуализируется задача организации профессионального пространства вуза на принципах строения культуры, поскольку культура определяет структуру, содержание образования, логику действий специалиста и строение образовательного процесса [11]. Идеи культурологического подхода могут быть сведены к следующим положениям: образование – феномен культуры; культуросообразность – важнейшее условие развития образования и средство его гуманитаризации; обращенность образования к человеку через культуру; признание решающим фактором развитие индивидуальных профессиональных качеств.

Проведенный анализ функций гуманитарной культуры позволяет сделать вывод о том, что они являются способами ее взаимодействия с обществом в целом и отдельными его компонентами, «выполнение гуманитариями определенных видов деятельности по духовному совершенствованию общества» [198]. Важнейшими функциями гуманитарной культуры являются гуманистическая, социально-познавательная, общественно-преобразующая, мировоззренческо-аксиологическая, оценочно-нормативная, интегрирующая, коммуникативная, управленческо-ре-

гулятивная, образовательно-воспитательная [159]. Таким образом, гуманизация процесса профессиональной подготовки журналистов имеет гуманистическую ориентацию. Социально-познавательная функция гуманитарной культуры предполагает производство социально-гуманитарного знания, выяснение уровня личности, ее свойств, творческих способностей. Духовное производство является результатом обыденного, отражающего социальную деятельность на уровне явлений, а не сущность, и специализированного, постигающего сущность социальных явлений, человека, его духовный мир. Выполняя общественно-преобразующую функцию, гуманитарная культура представляет собой способ и меру духовно-практического преобразования мира, социальной действительности человека, придавая общественным преобразованиям гуманитарный и гуманистический характер.

Мировоззренческо-аксиологическая и оценочно-нормативная функция гуманитарной культуры оказывает влияние на мировоззрение, важнейшим показателем которого является наличие общечеловеческих ценностных ориентаций; производит и воспроизводит духовные ценности; обосновывает и пропагандирует соответствующие им ценностные ориентации, идеалы, оценки, нормы общественного поведения людей. Коммуникативная функция гуманитарной культуры связана с потребностью человека в общении, передаче информации, обмена мыслями, ценностями. Исследователи отмечают, что «общение обслуживает предметную деятельность, осуществляет приобщение человека к ценностям другого» [95, с.62]. Коммуникаторы должны обладать значимостью друг для друга, руководствоваться нормами взаимоотношений, основополагающими среди которых являются гуманизм и коллективизм.

Мировоззренческие, гуманитарно-образовательные, культурно-воспитательные, нравственные, эстетические и правовые аспекты составляют образовательно-воспитательную функцию гуманитарной культуры, которая реализуется через преподавание гуманитарных дисциплин, обеспечивающих личность не только общественными знаниями, но и дающих представление о высших ценностях человеческого бытия.

Гуманизация и гуманитаризация журналистского образования способствуют раскрытию существенных творческих способностей будущего журналиста, что предполагает творческий подход к его профессиональной подготовке, результатом которой является творческая индивидуальность с творческим стилем деятельности, нестандартным решением профессиональных задач.

В научной литературе под творчеством понимается то, что создано в результате деятельности, совокупность созданного, сотворенного кем-либо; процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности. Творчество представляет собой возникшую в труде способность человека из представляемого действительностью материала созидать (на основе познания закономерностей объективного мира) новую реально удовлетворяющую многообразным общественным потребностям; это деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее. В широком смысле слова творчество – это активное взаимодействие субъекта с объектом, в ходе которого субъект целенаправленно изменяет окружающий мир, создает новое, социально значимое в соответствии с требованиями объективных закономерностей, а также преобразует самого себя; это деятельность, в результате которой создается оригинальный и вместе с тем социально значимый продукт, поэтому главным показателем творчества считают новизну и социальную значимость конечного результата деятельности [7; 46; 59; 100]. Таким образом, творческая деятельность – это процесс создания новой информации или продукции с высокими показателями качества, что и является основной целью деятельности журналиста.

Творчество соединяет репродуктивные и продуктивные формы деятельности. Его уровень определяется соотношением составляющих, в котором и проявляется мера и характер творческих способностей, умений и навыков журналиста. Развитию творчества в процессе обучения способствует креативная направленность обучения и воспитания, суть которой состоит в смене ценностных ориентаций, установке на рефлексивно-творческое освоение новых знаний, продуктивное их внедрение и творческое использование в процессе профессиональной деятельности.

Рост наукоемкости журналистики и вследствие этого невозможности охвата растущего потока информации в процессе профессиональной подготовки требует поиска различных способов решения данной проблемы. Учеными предлагаются различные способы разрешения противоречий между увеличивающимся потоком научных знаний и существующей системой подготовки специалистов. Многоуровневая система образования, которая вводится в настоящее время в соответствии с Болонской декларацией в систему профессиональной подготовки, призвана внести в нее организационно-методическую гибкость, обеспечивающую свободу выбора, образовательной траектории, повышения качества обученности выпускников, подготовленных к образованию через всю жизнь, возможность интеграции в мировую образовательную систему и получения последипломного обучения [79, с.3]. Переход на новый стандарт прогнозирует повышение конкурентоспособности специалистов, обеспечение ускоренного вхождения в профессию, усиление самостоятельности и адаптивности студентов, профессиональную мобильность. Однако процесс перехода к многоуровневой подготовке вызывает ряд проблем: неясность функциональной направленности подготовки бакалавров, незначительность узкопрофильной составляющей, отсутствие четкого законодательного регулирования [89], вследствие чего наблюдается невостребованность на рынке труда выпускников с дипломом бакалавра, понижение уровня данного образования.

Динамика социально-экономического развития страны и конъюнктуры на рынке труда диктует необходимость перехода к непрерывной профессиональной подготовке, способствующей формированию целостности, системности, устойчивости знаний, умений и навыков журналистов. Впервые концепция непрерывного образования была представлена на форум ЮНЕСКО (1965 год) крупнейшим теоретиком П. Ленграндом и вызвала огромный теоретический и практический резонанс. В предложенной П. Ленграндом трактовке непрерывного образования воплощена гуманистическая идея: она ставит в центр всех образовательных начал человека, которому следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей

жизни. По-новому рассматриваются этапы жизни человека: устраняется традиционное деление жизни на период учебы, труда и профессиональной дезактуализации. Понимаемое таким образом непрерывное образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности.

Такой взгляд на человека и его жизнь встречается в трудах еще античных авторов. На идее о том, что человек должен учиться всегда, построены нравственные законы в Библии, Коране, Хадисах, которые определяют всю историю человеческой цивилизации. Толчком для создания теории непрерывного образования и образовательного сообщества явилась глобальная концепция «единства мира», согласно которой все структурные части человеческой цивилизации взаимосвязаны и взаимообусловлены. При этом человек является главной ценностью и точкой преломления всех процессов, происходящих в мире [21, с.22].

Основой для теоретического, а затем и практического развития концепции непрерывного образования явилось исследование Р. Даве, определившего принципы непрерывного образования, положения которых легли в основу реформирования национальных систем образования в мире (США, Япония, Германия, Великобритания, Канада, страны «третьего мира» и Восточной Европы). Исследователями (С.Г. Корконосенко, Л.Г. Свитич, А.А. Ширяева) выделяются следующие этапы в структуре профессиональной подготовки журналистов: школьное образование (довузовское – спецклассы, кружки, студии юнкоров); корпоративное (курсы, студии при Союзе журналистов, редакциях, информационных агентствах); высшее образование (в университетах, государственных и коммерческих вузах); постдипломное образование (второе высшее, курсы переподготовки, повышения квалификации). Следовательно, непрерывность процесса профессиональной подготовки журналистов осуществляется на основе преемственности различных уровней подготовки и обеспечивает целостную систему формирования личности.

Непрерывность профессиональной подготовки трактуется как средство связи и интеграции, позволяющее синтезировать ряд элементов в уже существующей системе образования, и как основополагающий принцип организационной перестройки различных звеньев системы образования [17]. Современное развитие научного познания характеризуется следующими особенностями: дифференциация наук сочетается с интегративными процессами, синтезом научных знаний, комплексностью, переносом методов исследования из одной области в другую; всестороннее системное освещение научной проблемы на основе интеграции выводов частных наук и результатов исследований специалистов разных областей знания. Главными принципами научного исследования становятся интеграция и системный подход, предполагающие многомерность и единство профессиональной подготовки, равновесное функционирование ее компонентов: обучения, воспитания, творческого развития личности.

Доказано (Т.И. Руднева), что интеграция трех видов профессиональной подготовки (мировоззренческой, специальной, технологической) способствует повышению уровня готовности специалистов к профессиональной деятельности [183]. Основными принципами мировоззренческой подготовки являются интеграция и фундаментальность, обеспечивающие социальный ресурс современного общества.

Интеграционный процесс профессиональной подготовки специалистов сочетается с тенденцией к регионализации, где учитываются особенности региона (социально-экономическое, политическое, культурное развитие), в котором существует конкретный вуз. Региональный компонент в программах профессиональной подготовки журналистов отражает потребности СМИ, дополняя список дисциплин такими предметами, как история края, история местной прессы.

На современном этапе развития профессионального образования важнейшим становится не столько освоение конкретных знаний определенных курсов дисциплин, сколько выработка вида мышления, присущего данной области деятельности будущего специалиста, что позволяет быть активным субъектом деятельности (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др.). При этом

имеется в виду определенный тип восприятия окружающего мира, своеобразие логики мышления, что способствует готовности жить и работать в непрерывно меняющемся мире, разрабатывать собственные стратегии поведения, осуществлять нравственный выбор. Целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адаптации в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях способствует фундаментализация профессиональной подготовки [185, с.11]. Таким образом, фундаментальность обеспечивает высокий общекультурный уровень образования, органическое сочетание теоретической и практической подготовки специалистов.

Переход к деятельностной парадигме образовательного процесса и широкому использованию информационно-коммуникативных технологий решает стратегическую задачу – обеспечение комплексного обновления всех сфер жизнедеятельности в обществе. Вместе с тем, педагогическая наука создает не только моральные нормативы, но и требует техники их выполнения; представляя собой опыт образования личности, она открывает возможности для выбора способов принятия решений в конкретных ситуациях. Таким образом, требуется интеграция глубокой теоретической и практической подготовки, итогом чего является технологическая готовность к профессиональной деятельности [183].

Усиление связи теоретического обучения с журналистской практикой способствует повышению эффективности качества профессиональной подготовки журналистов, которая проверяется и подтверждается практикой, являющейся областью приложения знаний. Анализ учебного процесса в высшей профессиональной школе показывает, что единство теории и практики проявляется при формулировании теоретических задач на основе запросов практики (производства, техники и т.д.), а решение их исходит из определенных практических действий (применение компьютера, техники научного возникновения, экспериментальных производственных установок и т.д.).

Быстрое развитие и внедрение во все сферы человеческой деятельности новых информационных технологий, цифрового

телевидения, сети Интернет порождает новые тенденции профессиональной подготовки журналистов. Современные технологии, высокоскоростные каналы поиска и передачи информации, глобальное компьютерно-сетевое объединение и банки данных открывают новые возможности для сбора и обработки информации, следовательно, актуальность приобретает проблема формирования информационной культуры журналистов. Под информационной культурой понимают культуру взаимодействия человека с информацией [51]. Конкретизация понятия дается по разным основаниям: как специфическая область деятельности человека; совокупность информационно-культурных ценностей; система современных информационных технологий в аспекте адаптации к ним, способность человека осознать и освоить информационную картину мира как систему информационных связей. Таким образом, информационная культура является необходимым условием деятельности журналиста, способствующим достижению успеха, профессиональному и карьерному росту.

Многочисленные источники информации – сетевые агентства, пиар-службы – предлагают журналистам готовые материалы и тексты пресс-релизов, что приводит к публикации подобных текстов под видом журналистских материалов и снижению публицистического качества журналистской продукции. Такого рода публикации относятся к некачественной журналистике и являются нарушением норм профессиональной этики (плагиат, неточность, нечестность и др.). Редактируя информацию, журналист должен уметь анализировать и высказывать собственное мнение, обладать знанием форм представления материала и мастерством презентации, владеть языком и четко излагать мысли. Таким образом, возникает необходимость в умении журналиста организовывать и управлять информационными потоками в реальной ситуации, в том числе с помощью современных компьютерных технологий, предъявляются требования к владению высокоразвитой культурой переработки информации.

Следовательно, современная профессиональная подготовка журналистов направлена как на ознакомление с новшествами в технической сфере и передачу навыков пользования ими, так и

на формирование профессионального сознания, основу которого составляют знания, ценности, традиции, нормы. Усвоение индивидуальным сознанием журналиста различных норм, ценностей профессиональной деятельности связано не только с приобретением личностью комплекса знаний о них, но и осознанием персональной ответственности за их строгое соблюдение. Сближение предметного содержания обучения с его аксиологической направленностью способствует формированию эмоционально-ценностного отношения к миру, людям, самому себе, оценочных суждений, с приобщением их к системе ценностей, которые, будучи осмыслены и усвоены, становятся основой нравственной оценки социальной действительности, собственной деятельности и поведения [123]. В профессиональной подготовке журналистов это сближение способствует не только установлению гуманистических межличностных отношений, но и повышению этического уровня публикуемых материалов.

Необходимость повышения качества, гуманизация, гуманитаризация профессиональной подготовки журналистов предполагает модернизацию содержания и методов профессионального образования. Пересмотр содержания профессиональной подготовки, активная разработка и введение новых форм и методов обучения обусловлены необходимостью активного включения специалиста в социально-профессиональную деятельность.

Одной из основных целей профессионального образования является формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности обучаемого в период его обучения [48]. Это означает, что для достижения целей формирования личности специалиста в профессиональном учебном заведении необходимо обучение, обеспечивающее переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательная) в другой (профессиональная) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов, что способствует социализации личности студента, включению в общественную жизнь.

Вступая во взаимодействие с окружающим миром в процессе профессиональной деятельности, личность приобретает социальную направленность. Установление устойчивых отноше-

ний в социуме, их интеграция происходят при наличии соответствующих факторов и условий, к которым исследователи (А.В. Мудрик, А.В. Петровский и др.) относят включение личности в систему социальных отношений, связанных с выполнением соответствующих социальных ролей; ориентацию личности в социальных ценностях, связанных с удовлетворением социальных потребностей; включение личности в интеллектуальную и материальную трудовую деятельность, преследующее создание общественных ценностей; совокупность социальных ценностей, социальных норм, знаний, умений и навыков для выполнения личностью социальных функций; формирование установки на ценности социализации личности [151]. Следовательно, подходы к решению проблемы отбора и модернизации содержания профессиональной подготовки зависят от социального заказа и целей подготовки, поэтому содержание профессиональной подготовки журналистов должно соответствовать требованиям рынка труда как на региональном, так и на международном уровнях.

Динамичность социально-экономического развития общества требует формирования профессиональной компетентности журналистов (М.Н. Ким, С.Г. Корконосенко, Л.Г. Свитич и др.), которая представляет собой сочетание гибкого творческого мышления и качественной методологической подготовки. Зарубежные исследователи (А. Шелтен) выделяют основные компоненты профессиональной компетентности: социальная компетентность, выраженная в способности к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию ответственности за результаты своего труда; специальная компетентность — подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности; индивидуальная компетентность — готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способность к профессиональной рефлексии, преодолению профессиональных кризисов и деформаций [155]. Таким образом, совокупность данных компонентов профессиональной компетентности выражается в способ-

ности личности действовать ответственно и самостоятельно, повышая профессиональные знания, умения и навыки в течение всего периода профессиональной деятельности (табл. 1).

Педагогической практике известны формы и методы обучения, в которых воссоздается не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности: метод анализа конкретных производственных ситуаций и ситуационных задач, деловые игры, проблемные ситуации [47]. В деловой игре воссоздается предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, и студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности, которая является деятельностью коллективной.

Являясь воссозданием контекста будущего труда в его предметном и социальном аспектах, развертывание деловой игры остается педагогическим процессом, направленным на достижение целей обучения и воспитания. Студент усваивает абстрактные по своей природе, знаковые по форме знания, закрепляет умения и навыки в реальном процессе подготовки и принятия решений, в функции средства выполнения игровых и учебных действий, а через них – и действий профессиональных [47, с.89]. Таким образом, содержание знаково-контекстного обучения отражает две важнейшие его характеристики:

– субъект учения с самого начала ставится в деятельностьную позицию, предмет которой постепенно превращается из чисто учебного в практически профессиональный;

– требования со стороны профессиональной деятельности оказываются системообразующими, они задают контекстный принцип построения и развертывания не только отдельных учебных дисциплин, но и содержание всей подготовки специалиста в вузе [58].

Контекст профессиональной деятельности воссоздается при проблемном обучении, где моделируются не условия передачи и приема учебной информации, а ситуации профессионального действия, требующие включения мышления студента в ситуациях, не имеющих готового стандарта (алгоритма, правила, способа) их решения.

Таблица 1

## Тенденции развития современного образования в России

Принципы организации высшего образования	Тенденции развития современного высшего образования	Предмет научного исследования	Тенденции развития профессиональной подготовки журналистов	Принципы организации журналистского образования	Подходы к организации журналистского образования
Ценность образования	Гуманизация высшего образования: - внимание к личности, признание ее ценности; - развитие способности к самореализации	МЛ	Гуманизация профессиональной подготовки журналистов: - гуманный характер деятельности участников образовательного процесса; - принятие и реализация ценностей профессиональной деятельности	Ценность жизнедеятельности участников педагогического процесса в вузе	Ценностный подход
Культуро-сообразность образования	Гуманитаризация высшего образования: - усиление культурообразующей функции высшего образования; - развитие творческих способностей	МД	Гуманитаризация профессиональной подготовки журналистов: - адаптированность к изменяющейся социокультурной среде; - творческий стиль деятельности	Культурные практики	Культурологический подход  Творческий подход

Принципы организации высшего образования	Тенденции развития современного высшего образования	Предмет научного исследования	Тенденции развития профессиональной подготовки журналистов	Принципы организации журналистского образования	Подходы к организации журналистского образования
Гибкость образования	Непрерывность и многоуровневость высшего образования: - выбор образовательной траектории	МС	Непрерывность и многоуровневость профессиональной подготовки журналистов: - фундаментальность профессиональной подготовки	Преэстивенность	Системный подход
Информатизация и межкультурная коммуникация	Модернизация и компьютеризация высшего образования	МС	Модернизация и компьютеризация профессиональной подготовки журналистов: - формирование информационной культуры, межкультурной компетентности	Языковая мобильность	Средовой подход
Интегрированность образования	Региональность в образовании: - развитие образовательного пространства региона	МРС	Региональность профессиональной подготовки журналистов: - формирование системного знания о специфике журналистской деятельности в условиях региона	Контекстность	Пространственный подход

Процесс модернизации методов обучения предусматривает развитие профессиональных умений, навыков, способностей, позволяет учитывать индивидуальные возможности и потребности, а следовательно, соответствует гуманизации образования.

В результате анализа современных тенденций профессиональной подготовки журналистов приходим к следующим выводам: эффективность подготовки журналистов на современном этапе обеспечивается переходом к многоуровневой системе, непрерывностью, фундаментализацией, гуманизацией и гуманитаризацией процесса профессиональной подготовки, модернизацией содержания и методов обучения будущих журналистов. Личностно-ориентированная, культурологическая и творческая направленность профессиональной подготовки журналистов способствует возрождению ценностных ориентиров, культуры общения, умения выполнять различные социальные роли на основе соблюдения норм нравственности.

### Специфика журналистской деятельности

Журналистика — общественная деятельность по сбору, обработке и периодическому распространению актуальной социальной информации (через печать, радио, телевидение, кино и т.п.), а также система предприятий и средств сбора информации: редакции, телерадиокомпании, информационные агентства. Этим же термином обозначается продукция журналистской деятельности — произведения, из которых составляются номера газет и журналов, программы радио и телевидения, а также определенная отрасль научного знания и образования [114, с.10]. Целью журналистской деятельности является отражение событийной картины мира, объективный анализ социальных проблем с целью их разрешения.

Журналистика занимает особое место в системе социального воспроизводства и относится к тому его сектору, который непрерывно вырабатывает общественное групповое и индивидуальное сознание и называется духовным производством. Духовное производство включает производство науки и искусства,

идеологии и технологий, процессы воспитания и обучения, просвещения и образования, а также виды их распространения [184]. По отношению к структуре духовного производства журналистика выступает как важнейший элемент социальной инфраструктуры, который на основе достижений и представлений цивилизации и культуры осуществляет в обществе информационно-вещательную деятельность.

Развитие журналистики и ее влияние на общественную жизнь с ранних пор вызывали дискуссии о духовных и нравственных основах журналистской деятельности, об отношениях прессы с политической властью, обществом, личностью, параллельно чему формировались различные идейно-теоретические направления, в русле которых решались данные проблемы. Значительное влияние на развитие журналистики, а следовательно, и на развитие профессиональной подготовки журналистов оказали гуманитарно-демократическое, марксистское, массово-коммуникационное и другие направления [114]. Гуманитарно-демократическое направление берет истоки во взглядах деятелей эпохи Просвещения, провозгласивших неограниченную свободу человеческого разума и духовного творчества. Данные идеи были закреплены законодательно в признании независимости прессы (Швеция, 1776; Франция, 1789; США, 1791). Кроме юридического признания независимости прессы демократические силы добивались духовно-творческой свободы, рассматривая журналистику как средство честного познания обществом самого себя. В середине XVIII века М. В. Ломоносов, сочетавший научную деятельность с публицистикой, ратовал за то, чтобы «большинство пишущих не превращало писание своих сочинений в ремесло и орудие для заработка средств к жизни, вместо того чтобы поставить себе целью строгое и правильное разыскивание истины» [62, с.217].

В неразрывной связи со свободой печати выработывались взгляды на ее социальную ответственность, понимаемую как ответственность перед народом. Идеи данного направления отражены в современных дискуссиях, проходящих в ЮНЕСКО, где подчеркивается, что журналистика должна способствовать формированию человека в духе свободы, открывая перспекти-

вы нового гуманизма, помогая созданию социальной системы, основанной на равноправном общественном согласии [86].

Марксистское направление, сформировавшееся в условиях нарастания социально-классовых противоречий, продолжило традиции революционно-демократической печати, определяющей ее центральное место в классовой борьбе. В деятельности советских СМИ сохранились компоненты марксистской теории, причем некоторые из них были развиты на уровне полезного производственного опыта: массовость и популярность изданий, их организаторская активность, ориентация на практические результаты журналистских выступлений, высокая требовательность к литературному мастерству сотрудников, аналитичность при рассмотрении конкретных социальных ситуаций и др. Анализ деятельности СМИ показывает, что и сегодня существуют предпосылки для использования марксистской теории, однако исследователи (С.Г. Корконосенко, Е.П. Прохоров) отрицают возможность абсолютизировать данную концепцию, т.к. пресса использует весь предшествующий опыт, видоизменяя и приспособляя его к реальным обстоятельствам своего существования.

Массово-коммуникационное направление рассматривает журналистику не с политических, а с социально-психологических позиций, акцентируясь на понятии «массовое общество», различные элементы которого интегрированы в целостную структуру при помощи массовой коммуникации. Теоретическую базу для развития массово-коммуникационного направления заложили социологи-позитивисты (О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм и др.), утверждавшие приоритет точного знания об общественных явлениях и процессах; проблематикой воздействия прессы, влияния на нее идеологии занимались исследователи массовой психологии — А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, З.Фрейд и др.

В XX веке данное направление, в котором массовая коммуникация рассматривается как особая культурная среда, подчиняющая себе другие проявления духовной и социальной жизни человечества, стало господствующим в западных и отечественных школах подготовки журналистов. Практическую значимость приобрела теория социальных категорий, рассматривающая прямую зависимость эффективности коммуникации от изучения

культурных и социальных норм поведения, принятых в массовом обществе. Средства информации способны усиливать уже существующие нормы, формировать новые (затрагивая непривычные для общества сферы жизнедеятельности), менять их коренным образом. Эти наблюдения особенно актуальны в тех случаях, когда пресса обращается к идеологическим или этическим постулатам, национальным и религиозным проблемам и другим явлениям мировоззренческого порядка [115, с.32]. Данное направление ценно своими методическими результатами и позволяет совершенствовать инструменты взаимодействия журналистов с аудиторией.

Для выявления особенностей деятельности журналиста необходимо выделить основные категории (деятельность, профессиональная деятельность), определить виды и функции деятельности журналиста.

В философии под деятельностью понимают способ существования человека (М.С. Каган); это понятие относится к материально-практическим, интеллектуальным, духовным операциям, охватывает внешние и внутренние процессы. М.С. Каган выделяет три основных элемента деятельности: субъект, наделенный активностью; объект, на который направлена активность субъекта; сама активность, причем эти элементы в реальной деятельности выступают в различных формах. В зависимости от формы элементов выделены четыре основных вида человеческой деятельности, образующих замкнутую систему (ценностная ориентация, познание, преобразование и общение), которые эксплицитно или имплицитно представлены во всех вариантах как практической, так и теоретической деятельности человека, взаимодействуют между собой и взаимодополняют друг друга [95].

Познавательная деятельность не затрагивает реального бытия объекта, а если и изменяет его, то чтобы мысленно запечатлеть его подлинное бытие, постичь его суть. Продуктом познавательной деятельности являются знания, для общественного субъекта – это научные знания в целом, для отдельного человека – это индивидуальные знания, получаемые путем усвоения научных знаний, накопленных человечеством, а также житей-

кие знания, полученные из собственного опыта. Познавательный потенциал личности определяется объемом и качеством знаний о внешнем мире, природе, обществе, человеке, о себе, которыми располагает человек, а также уровнем развития познавательных умений.

Ценностно-ориентировочная (или оценивающая) деятельность имеет духовный характер, но своеобразие ее в том, что она устанавливает отношение не между объектами, а между объектом и субъектом, дает объективно-субъективную информацию о ценностях, а не о сущностях. Этот вид деятельности направлен на формирование целей и мотивов и разворачивается на двух уровнях: уровне обыденного сознания и теоретическом уровне, где выступает в форме идеологии. Ценностно-ориентировочный потенциал личности определяется обретенной им в процессе социализации системой ценностных ориентаций в нравственной, политической, эстетических сферах, т.е. идеалами, жизненными целями, убеждениями и стремлениями [132].

Таблица 2

Направления развития журналистики

Вид направления	Базовые цели	Функции деятельности журналиста
Гуманитарно-демократическое	Социальная ответственность журналиста Свобода печати	Ценностно-ориентировочная
Марксистское	Революционно-демократическая печать Активность и идейность журналистов Высокое литературное мастерство Аналитичность при рассмотрении социальных ситуаций	Регулятивно-преобразовательная
Массово-коммуникационное	Приоритет точного знания об общественных процессах Эффективность коммуникации на основе соблюдения норм поведения	Познавательная Коммуникативная

Преобразовательная деятельность направлена на изменения в двух плоскостях – реально и идеально. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия – природного, общественного, человеческого. Во втором случае объект изменяется лишь в воображениях – это деятельность проектирующая (моделирующая), функция которой состоит в обеспечении практической деятельности опережающими и направляющими проектами, планами, образами действий. И в первом и во втором случаях преобразовательная деятельность может быть творческой или механической, исполнительской (продуктивной или репродуктивной). Преобразовательный потенциал личности определяется получаемыми ею и самостоятельно выработанными технологическими умениями, уровнем развития ее творческих способностей [132].

Коммуникативная деятельность (общение) обусловлена социальной природой человека и является условием труда, познания и выработки системы ценностей. Коммуникативный потенциал определяется мерой и формами общительности личности, характером, формой и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми. Таким образом, в интегративной деятельности журналиста представлены познавательная, ценностно-ориентировочная, преобразовательная, коммуникативная деятельности (табл. 2).

Психологами отмечена зависимость формирования личности от выполнения ею социальных функций и ролей, «при этом свойства личности зависят от характера ведущей деятельности: не любая деятельность формирует личность, а лишь та, которая ставит человека в определенное отношение к миру людей, воздействует на его сознание» [166, с.48]. Следовательно, процесс подготовки студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики необходимо рассматривать с позиции деятельностного подхода.

В разработанной А.Н. Леонтьевым концепции развития психики категория «деятельность» занимает важное место и лежит в основе определения сущности активности человека (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Деятельность – это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окру-

жающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности как «нужде», «необходимости» в чем-либо (С.Л. Рубинштейн). Потребность есть предпосылка, энергетический источник деятельности. Однако сама по себе потребность не определяет деятельность — ее определяет то, на что она направлена, т.е. ее предмет. «Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность. Сама по себе потребность не может определить конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в нем» [135, с. 203]. Предметность деятельности соответственно является одной из основных ее характеристик, по которой различают и называют ее виды.

Анализируя процесс подготовки журналистов, исследователи (Г.В. Лазутина, Е.П. Прохоров, Л.Г. Свитич) выделяют основные виды деятельности: организаторскую (направлена на организацию духовного сотрудничества в обществе во имя создания массовых информационных потоков); моделирования (выявление содержания и создание формы для тех или иных фрагментов массовых информационных потоков: номер газеты, программа радио или телевидения; редактирования (привести все привлеченные информационные продукты в соответствие с нормативами, обеспечивающими восприятие их массовой аудиторией); собственно журналистское творчество (связано с подготовкой особого вида текстов); деятельность по выпуску массовых информационных потоков (точнее, их соответствующих фрагментов). Данные виды деятельности сложились в единую структуру таким образом, что на основе административно-ответственной и морально-ответственной зависимости участников производственного процесса образовали систему профессиональных обязанностей, предполагающих согласованное решение коллективных творческих задач и потому выступающих как единая деятельность [129, с.132] (рис. 1).

Существенной характеристикой деятельности является ее мотивированность, при рассмотрении которой обращает на себя внимание прежде всего начальный момент деятельности, т.е. ее предпосылка, нашедшая себя в предмете. «Поскольку потреб-

ность находит в предмете свою определенность («опредмечивается» в нем), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает ее» [136, с.84].

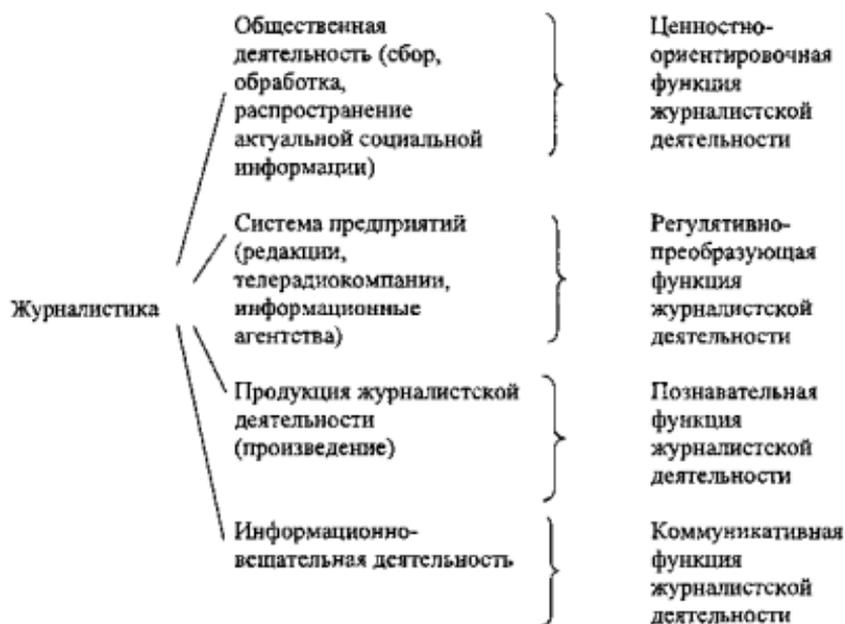


Рис. 1. Характеристики журналистики

Определяющей человеческую деятельность характеристикой является ее целеположенность или целенаправленность. Цель деятельности, точнее, действий, входящих в нее, есть ее интегрирующее и направляющее начало. В общеметодологическом плане цель характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и ее реализации с помощью определенных средств. Целью деятельности журналистов является удовлетворение потребностей общества в актуальной и достоверной информации.

Цель связана с предметом деятельности, ибо «сознание смысла действия и совершается в форме отражения его предмета как сознательной цели. Теперь связь предмета действия (его цели) и того, что побуждает деятельность (ее мотива), впервые от-

крывается субъекту» [136, с.123]. Таким образом, цель деятельности оказывается связанной и с ее мотивами. Эта связь возникает в деятельности человека как отношение ее мотива к цели.

Основным методологическим принципом, определяющим исследование мотивационной сферы, является положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В.Н. Мясищев), соотношение смысла и значения (А.Н. Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С.Л. Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л.И. Божович, В.Э. Чудновский), ориентировка в деятельности (П.Я. Гальперин) и т.д.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека, его поведения, высшим уровнем этой регуляции (В.Г. Асеев) является сознательно-волевой уровень. Мотивационная система человека описывается исследователями (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А. Маслоу и др.) как широкая сфера, включающая в себя автоматически осуществляемые установки, текущие актуальные стремления и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждения, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение [16]. Все это, с одной стороны, позволяет определять мотивационную сферу как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., а с другой — говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре.

Совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, называется направленностью личности, которая всегда социально обусловлена и формируется путем воспитания [39]. Направленность — это установки, ставшие свойствами личности; она включает в себя несколько связанных иерархически форм: влечение, желание, стремление, интерес, склон-

ность, идеал, мировоззрение, убеждение. Все формы направленности личности вместе с тем являются мотивами ее деятельности.

Направленность личности выражает одну из самых существенных ее характеристик, определяющую социальную и нравственную ценность личности, характеризующую уровень ее социализации, целеустремленность поведения, систему отношений, подчиненных достижению конкретной цели. Через направленность личности ее ценностные ориентации находят свое реальное выражение в активной деятельности человека, то есть должны стать устойчивыми мотивами социально-ценностной деятельности и превратиться в убеждения. Следовательно, мотивация рассматривается как направленность личности (Л.И. Божович, Б.М. Теплов), мотив является тем, что побуждает к действию, а цель – это то, чего человек стремится достичь в результате этого действия. Без положительных мотиваций невозможно достичь ощутимых результатов в развитии личности, в основе которых содержится стимул [52]. Ценностные ориентации в деятельности журналиста являются установкой личности на те или иные ценности материальной и духовной жизни, связывают социальную систему и личность, регулируя ее поведение в процессе деятельности.

Осознанность, как характеристика деятельности, может относиться к субъекту деятельности (осознание себя, рефлексия) или к содержанию, процессу деятельности. Так, «...каждый акт индивидуального познания предполагает самосознание, т.е. неявное знание субъекта о самом себе. Можно попытаться превратить это неявное знание в явное, т.е. перевести самосознание в рефлексию. В этом случае субъект анализирует собственные переживания, наблюдает поток своей психической жизни, пытается выяснить характер своего «Я» и т.д. Каждый акт рефлексии – это акт осмысления, понимания» [133, с.97]. Способность личности журналиста к саморегуляции будет являться критерием его готовности к соблюдению норм профессиональной этики.

При определенных условиях в процессе деятельности происходит сдвиг мотива на цель, в результате чего у человека по-

являются новые потребности, личность переходит на новый уровень развития, что отражает принцип единства личности и деятельности. Личностно-ориентированный и деятельностный подходы к развитию человека выявляют синтез двух процессов – формирование личности и профессиональное становление специалиста. В процессе профессиональной деятельности человек (индивид) неизбежно вступает в определенные общественные отношения с другими людьми, и только в системе общественного производства вещественные орудия «оживают», обогащая возможности человека. Поэтому «профессиональную деятельность можно рассматривать как способ социально-экономического и духовного взаимодействия индивида и трудового коллектива» [89]. Профессиональная деятельность – род трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных теоретических и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы [85]. Следовательно, профессиональная деятельность является и областью самовыражения, реализации и развития личностных достоинств, достижения самоуважения и самоутверждения в социуме.

Специфика – это отличное, свойственное только данному предмету, представляющее совокупностью особенностей. Для определения специфики журналистской деятельности следует остановиться на классификации Е.А. Климова, который выделяет пять типов профессий: социоэкономические (от лат. *societas* – общество), предполагающие в процессе деятельности общение типа «человек – человек» (например, продавец, учитель); сигноэкономические (от лат. *signum* – знак) профессии типа «человек – знак», предполагающие взаимодействие со знаковыми системами (например, программист, бухгалтер); артоэкономические (от лат. *ars, artis* – образ, искусство): творческие профессии типа «человек – художественный образ», взаимодействие с системами художественных образов (писатель, художник); сельскохозяйственные, типа «человек – природа», взаимодействие с природными системами (лесовод, агроном, земледelec); технические, типа «человек – машина», взаимодействие с техническими системами (шофер, токарь).

Профессия журналиста относится к трем первым типам, хотя и техника играет в современной журналистике большую роль,

особенно с введением компьютеризации в информационном процессе. Опосредованное отношение журналист имеет и к типу профессий «человек – природа», если понимать информацию широко, как социоприродную систему. Таким образом, можно отметить универсальность профессии журналиста, ее полифункциональность.

Главный фактор разделения профессий – их функциональное предназначение. Учитывая социальное предназначение журналистики как системы задач по адекватному информационному обеспечению жизнедеятельности массовой аудитории и социальных институтов в соответствии с их информационными потребностями, следует выделить функции журналистики во всем их разнообразии и взаимодействии.

Повышение роли информации в жизни общества, вступающего в информационную эру, быстрый рост значения массовой информации привели к расширению пространства функций журналистики. Журналистика играет важную роль в познании окружающего, выработке человечеством ценностных ориентаций, социализации личности, просвещении и воспитании, распространении культуры. Исследователями (С.Г. Корконосенко, Е.П. Прохоров, Л.Г. Свитич) отмечается ее регулятивное и контрольное участие в управлении общественными процессами, социальной защите людей и снабжении каждого утилитарными сведениями, указывается на гедонистическое значение журналистики, участие ее в психической регуляции, компенсаторной, тонизирующей деятельности (развлечение, разрядка, снятие напряжения).

Для взаимоотношений с массовой аудиторией первостепенное значение имеет информационное обслуживание массового сознания и, прежде всего, общественного мнения [13, с.73]. Диапазон взаимоотношений простирается от простого сообщения фактов до стремления оказать глубокое влияние на мировоззренческие основы и ценностные ориентации аудитории, самосознание людей, их идеалы и стремления, включая мотивацию поведенческих актов, на характер и меру информированности по общественным проблемам. Эта группа функций, которая может быть названа социально ориентирующей, или идео-

логической, находится в прямой связи с культууроформирующей функцией журналистики.

Культура (лат. *Cultura* – возделывание, воспитание, образование, развитие) – это выраженный в созданных людьми материальных и духовных ценностях, в характере и формах отношений между людьми уровень развития общества и составляющих его групп, отдельного человека с его творческими силами и созидательными способностями [180]. Культууроформирующая функция журналистики, следовательно, заключается в том, чтобы, будучи одним из институтов культуры общества, участвовать в распространении в обществе культурных ценностей, воспитывать людей на образцах общемировой культуры, тем самым способствуя всестороннему развитию человека, обогащению его внутреннего мира. При этом расширяется принцип самостоятельного выбора человеком культурных ценностей, их осмысления и интериоризации, включения в личностный мир.

Особенность деятельности журналистов состоит в творческой направленности характера деятельности. Включаясь в творческий процесс, творцы интегрируют различные виды человеческой деятельности, возникающие в многообразии субъективно-объектных и личностно-общественных отношений: познавательную, преобразовательную, воспитательную, оценочную [43, с.21].

В журналистике начальная стадия творческого процесса представляет собой осознанную, целенаправленную познавательную деятельность, у которой есть все признаки особого статуса, а именно: особый предмет познания, особая цель, из которой вытекают конкретные задачи. Журналистское произведение создается для сообщения о конкретных изменениях действительности – очевидных (совершающиеся события) или неочевидных (назревающие проблемы). Соответственно предметом познания для журналиста выступают конкретные ситуации жизни, в которых обнаруживают себя ее новые моменты – позитивные или негативные, но обязательно значимые для многих.

Специфичным в журналистской деятельности является не только сам предмет познавательной деятельности журналиста, но и сведения о предмете, выступающие как цель журналистского поиска. Их круг широк: «Нам нужны сведения, которые характеризуют как особенности изучаемой ситуации, так и чер-

ты, объединяющие ее с масштабной проблемной ситуацией, как ретроспективу ее, так и перспективу, как сущность происходящего (то есть сторону, не доступную наблюдению, постигаемую мыслью), так и явление – сторону видимую, слышимую, наблюдаемую, поддающуюся воспроизведению в деталях» [59, с.63]. В процессе познания социальной действительности журналисты ориентируются не только на сообщение известных фактов, на их соотнесение с социальным опытом, но и на их оценку. В поле зрения журналистского познания находятся динамические процессы, происходящие в обществе, что и определяет нацеленность журналиста на изучение проблемных ситуаций, социальных противоречий, поиск ответов на решение сложных социально-политических, экономических и нравственных вопросов.

Роль журналистики заключается в выполнении жизненно важных потребностей ее «контрагентов» – социальных институтов и массовой аудитории [180, с.114]. Для взаимоотношений с социальными институтами – это выдвижение суждений и оценок, вырабатываемых данным органом журналистики относительно характера и уровня выполнения социальным институтом и его должностными лицами их обязанностей перед обществом. В этом проявляется контрольная и связанная с нею регулятивная деятельность СМИ по отношению к социальным институтам, при которой наглядно видна роль журналистики как «четвертой власти» в обществе. И хотя ее «властные полномочия» (необходимость учитывать выводы, рекомендации и предложения) пока еще недостаточно обеспечены законодательством, а публикации не обязательны для рассмотрения в социальных институтах, тем не менее, в зависимости от общественной влиятельности конкретного издания или программы соответствующие материалы оказывают воздействие той или иной направленности и силы на деятельность социальных институтов.

Обязательным условием информационного взаимодействия в сфере журналистики является установление контакта с массовой аудиторией и социальными институтами, следовательно, одна из наиболее важных функций журналистики – коммуникативная (лат. communication – путь сообщения, форма связи) – функция общения, налаживания контакта. Кажущаяся чисто «технической», коммуникативная функция эффективно реали-

зается лишь при ясном содержательном наполнении, которое заключается в том, что не только устанавливается контакт журналиста и массовой аудитории и (или) журналиста и социального института, но и происходит знакомство массовой аудитории и социальных институтов с журналистом как носителем информации, занимающим определенную позицию и стремящимся проводить устраивающую (или не устраивающую) потребителя информационную политику.

Последовательность выполнения информационной политики издания и программы предполагает органическое единство в соотношении и способах реализации всех функций, требует их взаимодействия (в рамках издания или программы, в деятельности каждого журналиста) на основе единой позиции.

Анализ функций журналистской деятельности показывает, что основным признаком, позволяющим отличить журналистику от других профессий, является ее универсальность, широта, полифункциональность, способность выполнять любые функции, диктуемые моментом, и обязательно ситуативная информационность [189]. Под журналистской деятельностью будем понимать совокупность видов деятельности по информационному обеспечению массовой аудитории и социальных институтов в соответствии с их информационными потребностями. Если специфика отражает отличное, то особенности представляют характерное, важное, что делает отличительным (специфичным) (рис. 2).

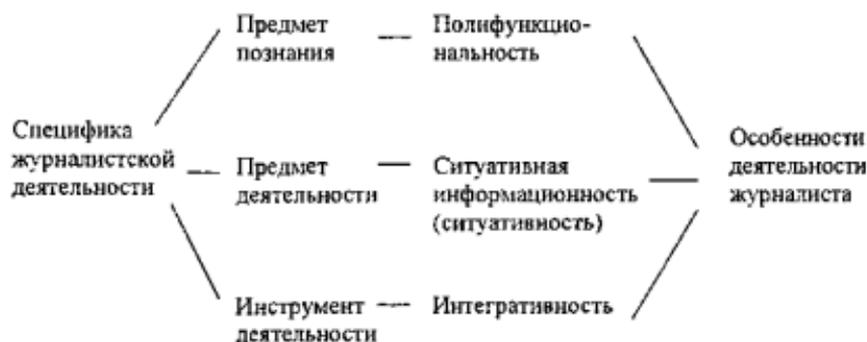


Рис. 2. Характеристики журналистской деятельности

Результаты опроса, проведенного среди студентов – будущих журналистов в СамГУ, показали следующие акценты функциональности журналистики: распространение культурных, духовных ценностей (73,7 %); оперативное информирование о происходящих событиях (68,8 %); воспитание личности (63,2 %); расширение кругозора, распространение знаний (59,4 %); привлечение внимания к актуальным проблемам, их анализ (55 %); средство общения и установление взаимопонимания между различными группами, консолидация общества (44,3 %); трибуна для обмена мнениями, выражения различных позиций, общественного мнения (34,8 %); средство отдыха, развлечения (35,3 %).

Занимаясь исследованием около 1000 профессий – должностей, которые впоследствии были объединены в укрупненные группы, новосибирские ученые пришли к выводу, что из 75 приведенных в статье профессий журналисты оказываются в ряду тех, у кого высший балл по степени многообразия функций (полифункциональности), по степени самоорганизации, 4-е место по средней социально-экономической оценке труда [191, с.7]. Анализ результатов исследований показал, что журналистская профессия одна из самых полифункциональных, сложных, самоорганизующихся и социально важных профессий, включающих практически любые роли и выполняющих любые функции, которые свойственны другим профессиям, но только выполняемые с помощью оперативной, актуальной информации, адресованной массовой рассредоточенной аудитории.

Функционирование деятельности журналистов происходит на основе соблюдения определенных принципов. Сформулированы следующие принципы профессиональной деятельности журналистов: гуманизма, правдивости, объективности, патриотизма и др. [181]. Гуманизм, как принцип деятельности журналиста, состоит в признании человека мерой всех вещей, познании его природы, направленности деятельности на реализацию гуманистических ценностей, на всестороннее развитие человека, отстаивание прав и интересов личности. Принцип гуманизма, по мнению исследователей, позволяет оценивать верность основ и характера реализации остальных принципов, так как профес-

сиональная деятельность журналиста направлена на соблюдение интересов человека и общества.

Правдивость журналиста предполагает максимально точное представление фактов, при этом первостепенное значение имеют сведения, полученные из жизни, имеющие подтверждение, зафиксированное в письменной форме, на фото-, видеопленке с очевидными доказательствами подлинности [50]. Фактами для журналиста являются и представления о событиях, поступках, заявлениях, полученные из вторых рук, от информаторов, в данном случае обязательна ссылка на источник сведений и желательно наличие документального подтверждения их получения. К фактам третьего порядка исследователи (В.М. Горохов, Е.П. Прохоров и др.) относят неподтвержденные сведения — слухи, догадки, имеющие под собой почву, но ничем не документированные, решение о публикации которых требует осторожности и обязательного указания на предположительный характер сообщаемого. Проблема точности и полноты фактов, рассматриваемых при обсуждении журналистом событий, ситуаций, их отбор и интерпретация является проблемой объективности, зависящей от собственной позиции и взглядов журналиста, формирование которых происходит в процессе профессиональной подготовки. Сущность принципа объективности журналиста выражается в верной трактовке отобранных фактов, аргументированности и убедительности высказанных на основе анализа выводов, суждений и предположений.

Деятельность журналиста носит двойственный характер (Д.С. Авраамов): с одной стороны, это работа описательная (отражение, фиксация, моделирование действительности), предметом которой являются факты, события, явления реальной жизни, а продуктом — социально значимая информация; с другой стороны, это работа управленческая, направленная на преобразование действительности, утверждение определенных ценностей и норм, организацию различных экономических, политических, идеологических программ и контроля за их реализацией, на регулирование социальных отношений [1].

И в первом, и во втором случае журналист и стоящий за ним трудовой коллектив (редакция газеты или журнала, телекомпания, информационное или рекламное агентство) несут от-

ветственность перед обществом на основании своего профессионального долга, уровень понимания и степень выполнения которого во многом зависят от нравственной зрелости субъекта журналистской деятельности. Под деятельностью журналиста будем понимать процесс реализации профессиональных функций информационно-вещательными средствами.

Высокая информативность журналистских произведений достигается не только увеличением количества сведений о фактах и качеством комментирования, но и обусловлена характером взаимодействия с аудиторией. Ведь подлинной информацией оказывается то в «текстах», что «достигает» аудитории, формирует ее сознание и поведение (Е.П. Прохоров). Журналистский текст несет в себе особый вид информации – журналистскую информацию, характеризующуюся комплексом свойств, вызывающих определенные типы реакции на публикации: реакция вовлечения – действия (внешние или внутренние), в которых обнаруживает себя отношение получателя информации к описываемым реалиям; реакция исполнения – действия, которые представляют собой непосредственное осуществление рекомендаций или вариантов поведения, предлагаемых журналистским текстом; реакция социальной гарантии – действия (готовность к действиям), в которых проявляется ответственность определенных социальных сил за необходимые последствия публикаций [61, с.45]. Данный комплекс объединяет специфическое свойство журналистской информации с ключевыми свойствами индивидуальной и массовой информации.

Во-первых, журналистская информация характеризуется общим для всей информации свойством действительности: будучи воплощением связи человека с окружающим миром, одновременно она есть объективно необходимый действительный инструмент воздействия на этот мир. Во-вторых, журналистской информации присуще общее свойство всей массовой информации – универсальность: эта информация действует далеко за пределами отдельной ситуации, вызывая ускорение или торможение социальных процессов. Журналистская информация характеризуется идеолого-этической направленностью, способностью с той или иной мерой императивности поставить адресата информации перед выбором собственной линии поведения (отношения) в кон-

тексте соответствия идеолого-этическим ценностям, представлениям о добре и зле, благе, смысле жизни.

Журналист, оценивая ситуацию, о которой пишет, опирается на свою систему ценностей, создает для адресата информации возможность сопоставить критерии оценок и тем самым упрочить, уточнить, либо поменять те или иные из них. В журналистской информации опорной идеей выступает информация о системе ценностей, на которую опирается автор материала, побуждая адресата соотнести их с собственными ценностями и принять или не принять оценку ситуации и трактовку проблемы. В оценках проявляется уровень сформированности этических принципов, норм поведения (табл. 3).

Таблица 3

### Детерминированность деятельности журналиста

Функции журналиста	Виды деятельности	Специфика деятельности	Личностное выражение
Ценностно-ориентировочная Культуро-формирующая	Приобретение системы ценностей Трансляция ценностей	Предмет познания – жизненные ситуации	Ценности Мотивы
Познавательная	Приобретение научных знаний и знаний из опыта деятельности, развитие познавательных умений	Предмет познания – жизненные ситуации	Знания
Регулятивно-пресобраующая	Организация, моделирование, редактирование, творчество	Предмет деятельности – производство, содержащее факты и личностную их оценку	Умения
Коммуникативная	Установление контактов, организация общения	Инструмент деятельности – профессиональная мораль	Модели поведения
Полифункциональность	Интегративность	Ситуативность	
Особенности деятельности журналиста			

Этическая компонента настолько важное системное качество журналистской информации, что самые расхожие профессиональные понятия типа «актуальность», «достоверность», «репортаж» обретают нравственный аспект. А потому «пережим» в актуальности, пренебрежение достоверностью, «домысел» в репортаже – погрешения против истины [1, с.43]. Нужно строго соблюдать классические нормы и правила работы с материалом, людьми, документами, ментальными представлениями, коммуникативными технологиями и т.д., которые исторически складываются в журналистике вне зависимости от классовости, партийности или направленности прессы, как-то: «разграничение фактов и мнений»; «четкая привязка по времени и месту»; «недопустимость искажения имен и названий»; «точность описания в сути и в деталях»; «указание источников информации»; «сопоставление различных мнений и позиций» и т.п. Каждое из них элементарно, но все вместе их не так-то просто соблюсти [222, с.35]. И есть жесткая зависимость: чем больше нарушений классических приемов журнализма, тем «желтее» издание, тем беспардоннее редакционные нравы, тем выше опасность моральной и профессиональной деградации журналистов.

Деятельность журналиста выражается следующими аспектами: поведенческим (инструментальным), который связан с технологической стадией творческого процесса – сбором и обработкой фактического материала и характером используемых журналистом для этой цели приемов и способов; вербальным (содержательным), который связан с собственно творческой стадией упомянутого процесса – литературным оформлением собранного и обработанного фактического материала и характером используемых для этой цели понятий и образов, а также лексических, стилистических и композиционных средств. Что касается первой стадии творческого процесса – выбор темы, то в ней существует как поведенческий, так и вербальный аспект, где в чистом виде представлен моральный выбор журналиста, обусловленный его социальной позицией, окончательное решение следовать в дальнейшем определенной (этичной или неэтичной) линии в работе с источником информации, персонажем произведения, массовой аудиторией, текстом публикации

[1, с.69]. И поведенческий, и вербальный аспекты журналистской деятельности могут быть в зависимости от выбора автором приемов и способов действий позитивно-моральными (нравственными) и негативно-моральными (безнравственными). Позитивно-моральный выбор на поведенческом уровне логично сопровождается позитивно-моральным выбором на вербальном уровне, что оборачивается в конечном счете позитивно-моральным содержанием публикации.

Журналист решает сложную профессиональную задачу – выявляет социальный смысл частного события или явления, вызывая у читателя, зрителя, слушателя реакцию неприятия зла или поддержки добра. При этом в сюжетной конкретности материала кристаллизуется не только объективное – особенности исследуемого события или явления, но и субъективное – взгляды, вкусы, пристрастия автора. В идеальном смысле журналист, по известному выражению, – это обреченный совершенствовать мир на основе своих несовершенств, выполняет одновременно две задачи: во-первых, сохраняет, укрепляет и постепенно возвышает общественную мораль и, во-вторых, сам вырастает до уровня высоконравственного индивида, способного нивелировать личные «несовершенства», установленные для масс-медиа этико-правовыми правилами поведения, и в гласном варианте являть собой образец для подражания [206].

Установлено, что существует неразрывная связь профессиональной деятельности журналиста и морали, которая является предметом отражения журналистики, ее профессиональным инструментом [179]. Журналист – носитель моральной установки на общественно полезное поведение; следовательно, оно непосредственно включено в моральные отношения общества в качестве их субъекта. В своих материалах журналисты рассказывают о нравах общества, о моральных коллизиях и тенденциях – значит, мораль, моральные отношения общества являются предметом отражения журналистики. Журналисты пропагандируют в прессе нравственные идеалы общества, популяризируют его моральные ценности и этические рекомендации, помогая нравственному просвещению общества; таким образом, журналистика выступает в качестве инструмента морали. При оценке опи-

сываемых явлений действительности создатели текстов исходят из нравственного опыта человечества, из тех критериев нравственности, которые выработало общество, следовательно, в журналистике мораль используется как профессиональный измерительный инструмент.

Таким образом, приходим к выводу, что особенностями деятельности журналиста являются полифункциональность, интегративность и ситуативность, задающие модели поведения, требующие способов разрешения ситуаций на основе профессиональной морали. Наличие нравственных характеристик в личности журналиста, его готовность к соблюдению норм профессиональной этики могут рассматриваться как его профессиональная пригодность.

### **Готовность журналистов к соблюдению норм профессиональной этики**

Деятельность журналиста, связанная с постоянной необходимостью аналитически разбирать факты, события, явления действительности, ставит самого журналиста в ситуацию морального выбора, которая изначально исключает позицию беспристрастного очевидца. На всех стадиях профессионального творчества (выбор темы, сбор и обработка материала, литературное оформление) журналисту приходится соотносить свои действия с образцами высокой морали, что требует от личности высокой степени нравственности, готовности к соблюдению норм морали, обобщенных и систематизированных в профессиональной этике.

Этика журналиста требует комплексного исследования, при котором необходимо опираться на данные разных наук: психологии, философии, социологии и др. Теоретические положения этих дисциплин выступают как методологическая основа научного исследования проблемы подготовки студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики.

Социологические опросы, проводимые в России и за рубежом (ВЦИОМ, МГУ, Германский Алленсбахский Институт),

показали, что профессия журналиста достаточно популярна (в последние годы число желающих стать журналистами намного превышает вакансии; подавляющее большинство выпускников МГУ (91 %) очень и в основном удовлетворены тем, что избрали профессию журналиста и рекомендовали бы ее своим детям). При изучении социального статуса различных видов деятельности глазами молодежи в Самарском регионе было выявлено, что первые десять мест занимают следующие профессии (по десятибалльной шкале): юрист (8,0), владелец коммерческого банка (7,9), врач (7), менеджер (6,9), журналист (6,6), бухгалтер (6,6) [131]. Несмотря на востребованность журналистской профессии, авторитет журналистики продолжает оставаться достаточно низким (30 %), хотя и наметилась тенденция к его росту. Так, в 2002 году на вопрос «В какой мере, на Ваш взгляд, заслуживают доверия печать, радио и ТВ?» около 20 % респондентов ответило «вполне заслуживают», в то время как в 2004 году почти 30 % ответило утвердительно на этот вопрос. Ответы «не вполне заслуживают» (около 50 % респондентов), «совсем не заслуживают» (15 %) и «затрудняюсь ответить» (10 %) в 2002, 2003 и 2004 годах практически не изменялись [53, с.28]. По данным исследовательского центра Пью, 45 % граждан США почти или абсолютно не верят материалам журналистов, уровень поддержки средств массовой информации за последние двадцать лет снизился втрое.

Причины снижения авторитета и доверия к журналистам исследователи видят в массовом нарушении журналистами норм и стандартов профессионального поведения, выражающихся в неточности и недостоверности представляемой информации, неоправданном вторжении в частную жизнь, во всевозможных манипуляциях, особенно часто встречающихся в периоды предвыборных кампаний. «После выборов 2000 года новое падение авторитета средств массовой информации углубилось; оно было связано, с одной стороны, с очевидной их политизацией и, с другой — с коммерциализацией их ... Журналист оказался на «ничейной земле» — между этатизмом и давлением государственных структур, с одной стороны, и вседозволенностью коммерческих структур — с другой. Это привело к дальнейшему

падению авторитета журналистики и журналистов» [85, с.6]. В погоне за сенсационными разоблачениями редакторы газет и телевидения ломают этические и правовые запреты, публикуя рекламные или пропагандистские материалы, за которые журналисты получают от заказчика деньги и которые выдаются за объективную информацию. Все это приводит к потере доверия к работникам средств массовой информации. Итоги социологических исследований, проводимых МГУ, опросов студентов факультета журналистики СамГУ показали, что к отрицательным качествам, свойственным молодым журналистам, относятся безответственность, неточность в изложении фактов, пренебрежение моральными аспектами профессии, несоблюдение этических норм [27].

Таким образом, поднять авторитет профессии журналиста можно путем формирования у будущих специалистов высоких нравственных принципов, которыми они будут руководствоваться в своей деятельности. Общие нравственные представления в сознании журналиста обогащаются профессиональным опытом и проявляются в его трудовой деятельности в форме профессиональной морали.

Содержание понятия «мораль» интерпретируется в этической литературе по-разному. Философский словарь трактует мораль (от лат. *mores* – нравы) как одну из форм общественного сознания, социальный институт, выполняющий функцию регулирования поведения людей во всех без исключения областях общественной жизни [209]. Мораль не имеет вещественных норм, не материализуется в аппаратах управления, институтах власти, лишена центров управления и средств связи и объективируется в языке и речи, прежде всего – в отражении, в признаках и свойствах других общественных явлений.

Мораль определяется как «система оценок, приложимых к человеческим поступкам, их целям и результатам, определяющих их абсолютную ценность независимо от конкретно доставляемых ими пользы и удовольствия», как «общечеловеческие нормы и образцы поведения, принятые в некотором обществе», «реально существующий феномен, имеющий абсолютный, а не культурно-исторический характер» [223].

Анализ подходов к пониманию сущности морали позволяет сформулировать педагогические цели подготовки студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики и отобрать способы ее осуществления. В истории этики можно условно выделить три подхода к вопросу о происхождении и природе морали.

1. Идеалистический подход к пониманию морали, нравственных ценностей. Религиозная этика считает, что нравственные ценности – нормы, принципы, идеалы, способность человека им следовать – даны ему Богом. Поэтому они имеют абсолютный, вечный, неизменный характер и общезначимое, одинаковое для всех содержание.

С религиозными взглядами на природу, происхождение морали во многом пересекаются воззрения представителей объективного идеализма (Платона, Гегеля, и др.). Гегель рассматривал мораль наряду с правом, религией, философией в качестве одного из этапов развития объективного духа. Таким образом, представители данного философского направления, как и богословы, истоки морали выносят за пределы общества и явно недооценивают роль отдельной человеческой личности в становлении морального сознания.

2. Натуралистический подход к пониманию морали выводит мораль из природы человека и предшествующей эволюции животного мира. Это направление может противостоять религии, если природа берется в качестве самостоятельной, саморазвивающейся субстанции или же если природа рассматривается в качестве божественного творения, согласующейся по сути (но не в деталях) с религиозными воззрениями. Предысторию натуралистического подхода можно найти еще в первобытном обществе, когда люди поклонялись животному, освещая свои обычаи и традиции его именем.

Естественнонаучное основание натуралистическая теория получила в прошлом веке в трудах Ч. Дарвина, Г. Спенсера, П. Кропоткина и др. В частности, Ч. Дарвин отмечал, что целый ряд чувств, способностей, которыми так гордится человек (память, внимание, любопытство, любовь и др.), нетрудно обнаружить у животных не только в зачатке, но и даже в доста-

точно развитом состоянии. Истоки человеческой нравственности Ч. Дарвин видел в присущей уже высокоорганизованным животным способности жить сообща, помогать друг другу, испытывать симпатию, проявлять верность, заботиться друг о друге. На этом основании он полагал, что и чувства долга и совести также являются продуктом естественной эволюции. Теория Ч. Дарвина была востребована представителями натуралистической этики, которые, абсолютизируя ее содержание, доказывали органическую связь между законами природы и ценностями человеческой нравственности. Мораль, моральное поведение рассматривались как явления биологически ценные и целесообразные для жизни человека. Натуралистическая этика пыталась с помощью современных методов научного познания проникнуть в содержание моральных требований и ценностей как выразителей потребностей органической эволюции, сделать это содержание однозначным и определенным, эмпирически проверяемым.

Недостатками данного подхода являются следующие моменты: натуралистическая этика постепенно оттесняет и подменяет этику естествознанием, подлинно научным, опирающимся на эмпирический материал познания; делает саму мораль, духовные усилия человека по самоусовершенствованию все более бессмысленными.

3. Социально-исторический подход к пониманию морали рассматривает мораль в сфере социальной деятельности, где нравственные нормы детерминированы данной деятельностью и зависят от уровня социально-экономического развития общества.

Результатом тесной связи нравственных представлений с исторической целесообразностью становится определенный нормативный релятивизм. Социально-исторический подход характерен для старших софистов Древней Греции, которые выводили критерий хорошего и плохого, исходя из интересов общества. В новое время обоснование морали на основе фактов общественной жизни было предложено Г. Гоббсом. Наивысшего развития теория социальной природы морали достигла в XIX – XX вв. Самым ярким примером является марксизм, оказавший значительное влияние на современную отечественную этику.

По мнению основателей этого учения К. Маркса и Ф. Энгельса, нравственность — это специфичный способ отражения производственной деятельности людей, поэтому представления о должном находятся в зависимости от объективных потребностей общества.

Существование нескольких подходов, объясняющих происхождение морали, в известной мере дополняющих друг друга, создает в культуре объемное, многогранное видение морали. Так, религиозные и биологические воззрения отличаются ограниченностью чисто социологического анализа разнообразных явлений нравственности. В то же время социологические учения подчеркивают, что осуществление идеи добра, действительное развитие человеческой нравственности возможно для лица только в общественной среде через взаимодействие с нею [169].

Деятельностная модель морали, разработанная учеными (С.Ф. Анисимов, О.Г. Дробницкий, А.А. Гусейнов, Ю.М. Смоленцев, А.И. Титаренко), сводится к нескольким принципиальным положениям: мораль рассматривается как способ духовного самоопределения человека; как продукт и результат межличностного, межсубъектного взаимодействия. Мораль автономна, имманентно присуща человеческой деятельности, трансцендентна. Обозначенная интерпретация сущности морали исключает правомерность ее оценки как формы общественного сознания: мораль — «специфический духовно-практический способ взаимодействия социальных субъектов, общественное духовно-практическое отношение» (Ю.М. Смоленцев). Мораль выступает как «особый оценочно-императивный способ практически духовного освоения социальной действительности» (А.И. Титаренко), как «свойство человеческой деятельности» (С.Ф. Анисимов). Мораль является проекцией личностного ощущения полноты жизни на всю систему межличностных и социальных отношений; специфической формой самореализации, нравственного самоутверждения личности.

Изучение процесса подготовки личности к соблюдению норм профессиональной этики затруднено смешением понятий этика, мораль, нравственность. Слова «этика», «мораль» и «нравственность» возникли в трех разных языках и первоначально

означали нрав, обычай. В отечественной науке понятие «мораль» и «нравственность» длительное время отождествлялись. Но уже в русской философии появляются этические учения, отрицающие нормативные требования и санкции морали (функции государства) и расширяющие автономные права личности (П.А. Кропоткин). Для П.А. Кропоткина идеалом является нравственность, не искажающая индивида в угоду какой-либо идеи, закона или послушания правительству; нравственность, предоставляющая человеку свободу, позволяет максимально полно реализовать ему свой потенциал [116, с.134].

Исследователи разграничивают понятия «мораль» и «нравственность» (М.Н. Аллетаев, Г.А. Брандт, О.Г. Дробницкий и др.), рассматривая человека в двух системах координат его бытия: «вещной», где он оценивается по продуктам его труда или социально-ролевым функциям, то есть через отношения «полезности обществу», и собственно человеческой, воплощающей универсальные характеристики человека как представителя человеческого рода. В этой системе отношений человека заключено вечное и драматическое противоречие его бытия: с одной стороны, есть нравственная система ценностей, существующих в форме всеобщих, безусловных принципов человеческого бытия, в свободе целеполагания, самореализации и саморазвития, – нравственность, с другой – часто противоположная ей система моральных норм и предписаний, функционирующая в конкретном социуме. Человек постоянно находится в этих двух оппозиционных, инвариантных сферах, порождающих проблемы их соотношения, согласования и выбора поступка.

Мораль и нравственность различаются функционально: нравственность является регулятором, но на уровне индивидуального субъекта; мораль функционирует на механизме общественного мнения. Содержательное разграничение морали и нравственности выглядит следующим образом: если мораль представляет собой относительно жесткую систему норм поведения людей в обществе, то нравственность – система более широкая и гибкая, где выбор линии поведения – следствие собственной нравственной деятельности, индивидуального духовного поиска и решения, выбора, в которых определяется способ макси-

мальной актуализации подлинно человеческого потенциала с точки зрения субъекта нравственности — человека — в реальных жизненных ситуациях и условиях [44].

Мораль принадлежит к числу основных типов нормативной регуляции (право, обычай, традиции и т.д.) [74, с.65], а принципы морали имеют социальное значение и распространяются на всех людей. Нравственность формируется вместе с личностью, а мораль выдается в готовом виде, предписывается индивиду извне. Нравственность составляет принцип бытия личности и неотделима от содержания «Я». Мораль же противоречит «Я» человека уже тем, что он должен подчиниться этой системе норм и правил. Мораль поэтому связана с внешней целесообразностью (необходимостью), а нравственность — свободным целеполаганием и самоопределением человека. Нравственность существует для себя, для саморазвития человека, мораль же — прежде всего для других, и ею могут пользоваться, в том числе и в корыстных целях. В большинстве случаев поэтому мораль выдают за общечеловеческую нравственность, что позволяет требовать от человека подчинения его личных интересов интересам социума или господствующей идеологии. Истинной нравственностью пользоваться нельзя: она не может быть переведена в план отношений использования (полезности) [73].

У морали и нравственности принципиально иные механизмы регуляции человеческих поступков: мораль функционирует в механизме общественного мнения, в то время как нравственность человека возникает также под влиянием общества, социума, но через индивидуальный выбор целей и ценностей и основана на механизме становления и развития общечеловеческого в человеке. Нравственность воплощается не в моральные нормы, а в безвыходные перипетии свободного личного поступка.

Таким образом, различия терминов «мораль» и «нравственность» лежат как в плоскости их содержательной наполненности, так и в механизме функционирования в обществе. Нравственность является, прежде всего, духовно-практической сферой внутренней свободы, самосознания, саморегуляции и саморазвития человека, добровольного выбора им поступков, а мораль — жесткой системой норм поведения человека в социуме [74].

Несмотря на имеющиеся противоречия морали и нравственности между ними существует тесная диалектическая взаимосвязь. Человек, живущий между полюсами «морали» и «нравственности», оказывается в ситуации выбора и решения как поступить, какие ценностные ориентиры предпочесть в данной конкретной ситуации. Выбор и решение производятся в зависимости от собственной этической зрелости, а не от каких-либо только внутренних или внешних причин. Каждая морально-нравственная коллизия, требующая сознательно-волевого усилия, развивает в человеке личность, индивидуальность, а решение, принятое в этой ситуации, может быть показателем его личностной, нравственной зрелости [63]. Следовательно, поступить нравственно означает осуществить себя как личность. Нравственный поступок как цель и идеал является образцом, критерием, эталоном для оценки самого себя, своих действий и источником обновления моральных норм.

Человек, всегда руководствующийся только моральными нормами, хорошо адаптирован к социуму, но при этом он оказывается в жесткой зависимости от обстоятельств, внешних факторов, что закрывает для него возможность превращения в личность нравственную. Человек, во всех ситуациях поступающий в соответствии с нравственными признаками и ориентирами, не может адаптироваться в современном социуме, хотя обычно признается его нравственное достоинство и превосходство. Значит, освоение моральных норм представляет собой необходимый этап адаптации в социуме как условие нравственной свободы человека, творца морали, субъекта морального нормотворчества.

Мораль регулирует поведение человека во всех без исключения сферах его общественной жизни, включая и профессиональную деятельность. Профессия предоставляет журналисту право и обязанность вершить от имени общества публичный моральный суд над явлениями, привлекающими общественный интерес [1, с.65]. Выбор темы и поиски адреса, определение цели публикации и отбор факторов, оценка поведения героя или характера ситуации, построение материала – в каждой из этих технологических операций проявляется отношение журна-

листа к тем, о ком и для кого он пишет; то есть моральные отношения влетены в содержание его работы, а сама она от начала до конца представляется как нравственная по своему характеру деятельность. Следовательно, журналистскую мораль можно рассматривать и как форму общественного сознания, и как субъективное состояние личности, и как реальное общественное отношение.

Профессиональная мораль не существует сама по себе, вне общей нравственности, представляет один из ее срезов и потому копирует ее многослойную структуру. В этической литературе выделяют две относительно самостоятельные сферы в морали: моральное сознание и нравственную практику, в процессе которой и реализуются нравственные идеи и чувства, при этом нравственные отношения рассматриваются исследователями как опосредующее звено, то, что непосредственно отражается в них [109]. Таким образом, профессиональный момент присутствует как в своде требований, которые общество предъявляет к журналистам, так и в индивидуальных убеждениях сотрудников прессы, в системе их взглядов, относящихся к работе. Помимо морального сознания (общественного и индивидуального) профессиональная мораль включает также поведение человека при исполнении им трудовых обязанностей и нравы профессиональной среды, т.е. сознание, объективированное в поступках и социальных отношениях, предполагает систему оценок поведения работника его коллегами и обществом.

Моральное сознание реализуется в двух формах: общественной и индивидуальной. Общественное сознание является элементом социальной жизни. В нем аккумулирован и систематизирован нравственный опыт многочисленных поколений, позволяющий влиять на представления и поведение отдельного человека, воспитывать полноценную личность [68, с.8].

В общественном моральном сознании два уровня — обыденный и теоретический. Первый являет собой так называемую «житейскую мудрость» и «здравый смысл» — повседневные суждения и оценки, непосредственно связанные с жизнью людей. Его представления зачастую нечетки, неустойчивы и даже противоречивы, что обусловлено зависимостью от конкретных жиз-

ненных обстоятельств. Второй уровень – теоретический – характеризуется большей четкостью, системностью, рациональностью. На этом уровне решаются так называемые «смысложизненные» вопросы человеческого бытия. В теоретическом нравственном сознании главную роль играет моральная философия, т.е. этика.

Индивидуальное сознание рефлексивно, относится к внутреннему миру человека и состоит из нескольких компонентов: рационального, эмоционального и волевого [121]. Рациональный компонент – система определенных понятий, в которой выражается мировоззрение личности, те или иные нравственные представления. Базовым элементом этой системы является требование (норма). Моральная норма – единичное частное предписание, понуждающее к совершению поступка или запрещающее его [109]. Моральная норма, отталкиваясь от реально практикуемого поведения, противостоит ему в виде идеального образца должного, желаемого поведения и постепенно подтягивает реальное поведение к этому образцу, наполняя человеческую деятельность все большим нравственным содержанием.

В рациональную структуру индивидуального сознания входят воспринятые в качестве личных идеалы, оценки, принципы, установки, взгляды, убеждения, представления о моральных качествах, добре и зле и т.д. Взгляды – это знания о требованиях, которые общество предъявляет к специалисту. Но люди часто поступают совсем не так, как им велит моральное предписание, существо которого им отлично известно. Человек твердо следует только тем своим взглядам, которые стали его личными убеждениями.

Профессионально-нравственные убеждения, как и взгляды, строятся на знании ценностей и норм профессиональной морали. Только в отличие от взглядов это знание всегда окрашено чувством, опосредовано интересом личности и потому включает в себе еще и уверенность в собственной справедливости. «Нравственные убеждения – это уже не только упорядоченная информация, но и прогнозирующая установочная модель, обеспечивающая заданный тип поведения, и формируется она в процессе обретения личностного нравственного опыта» [168, с.37].

Способность убеждений программировать поступки человека делает их главным компонентом, ядром индивидуального нравственного сознания, при этом верность журналиста своим убеждениям соотносится с его честностью.

Эмоциональный компонент индивидуального сознания представляет собой совокупность нравственных переживаний человека. Любое чувство является сложной эмоциональной реакцией, обусловленной процессом социализации. Отсюда и альтруистичность нравственных переживаний (отзывчивость, сострадание и др.), и их направленность на самоограничение личности. В качестве социально-психологического механизма самоконтроля выступают особые контролирующие переживания — совесть, стыд, чувство достоинства (чести), отражающие моральную самооценку личности [109]. Потребность в утверждении собственной профессиональной значимости составляет основу чувства профессиональной чести, являющейся эмоциональным восприятием личностью оценки ее творческих заслуг.

Благодаря индивидуальному сознанию, нравственным убеждениям и чувствам специалиста требования, которые предъявляет к нему общество, могут реализоваться в его практическом поведении. Только обретая личностный смысл, абстрактное предписание «все должны» преобразуется в императив «я должен» [1, с.11]. Волевой компонент индивидуального сознания способствует реализации мотива вопреки давлению объективных обстоятельств.

Отличие индивидуального сознания от общественного исследователи (С.Ф. Анисимов, О.Г. Дробницкий и др.) видят в том, что оно формируется на более широкой основе. Если общественное сознание отражает только общественное бытие, то в сознании индивидуальном фиксируются еще и личные условия жизни данного человека, специфика среды, с которой он взаимодействует. Нормы и принципы профессиональной морали воспринимаются журналистом в зависимости от особенностей его собственного жизненного пути.

Ценностные ориентации, способствуя направленности личности на цели и средства деятельности для достижения результата, пронизывают все этапы психики человека (мышление,

волю, чувства, подсознательные импульсы), позволяют мгновенно, не задумываясь, выбрать верную линию поведения. Продуманная и осознанная ценностная ориентация морального сознания служит основой для выработки моральной убежденности личности. Когда у личности выработана устойчивая ценностная ориентация на нравственно положительные ценности жизни, объединяющая все уровни сознания и элементы структуры морального сознания, можно считать, что обеспечена общая моральная надежность личности [109]. Ценностные ориентации определяют смысл жизни человека. Моральное сознание считает добром все, что способствует духовному росту человека и общества, искреннему и добровольному единению людей, их сплоченности и согласию (проявление доброжелательности, милосердия, взаимопомощи, взаимопонимания, уважения, сотрудничества, великодушия, вежливости и тактичности) [150]. Следовательно, ценностные ориентации личности, система нравственных отношений к обществу, людям, самому себе определяют моральное поведение личности.

Нравственные отношения являются отношениями, в которые вступают люди, совершая моральные (аморальные) поступки. Нравственные отношения представляют собой диалектику субъективного (побуждения, интересы, чувства индивидов) и объективного (нормы, идеалы, нравы, обычаи и другие социальные факторы, с которыми индивидам приходится считаться и которые имеют для них императивный характер). Вступая в нравственные отношения, люди возлагают на себя определенные моральные обязательства и вместе с тем приобретают определенные моральные права. Устойчивые нравственные отношения присущи стабильному состоянию общества, социальной группы, профессионального коллектива и т.д.

Специфику нравственных отношений исследователи (О.Г. Дробницкий, Л.А. Попов и др.) видят в том, что, во-первых, в процессе этих отношений воплощаются нравственные ценности, жизнь индивида соотносится с высшими ценностями; во-вторых, нравственные отношения возникают не стихийно, а целенаправленно, сознательно, свободно. Быть добрым, ответственным, справедливым требует соотношения конк-

ретных поступков, ситуаций с высшими нравственными ценностями. В-третьих, нравственные отношения не существуют, как правило, в чистом виде, сами по себе, а являются компонентом, стороной отношений хозяйственных, политических, религиозных и т.д. Нравственные отношения в значительной степени зависят от характера отношений личности и общества, которые существуют в данной исторической эпохе, конкретной стране, от политического устройства, основ экономической жизни, на них откладывают свой отпечаток особенности культуры или религии, нации [172].

Под нравственной деятельностью понимается вся человеческая деятельность, поскольку она имеет общественно значимый смысл, на нее распространяются нравственные требования, она подлежит нравственной оценке. Нравственная деятельность складывается из поступков, которые имеют собственную структуру, синтезируют в себе внешние, материально-вещественные его составляющие и внутренние духовно-личностные компоненты.

Таким образом, деятельность, практическая реализация моральных принципов и норм дают личности право на признание ее нравственной воспитанности, наличие у нее подлинной нравственной культуры. Человек есть не что иное, как ряд поступков. Поступок содержит три компонента: 1) мотив – нравственно осознанное побуждение совершить поступок или же мотивация – совокупность мотивов, означающая предпочтение тех или иных ценностей в моральном выборе индивида, совершающего поступок; 2) результат – материальные или духовные последствия поступка, имеющие определенное значение, и 3) оценка окружающими как самого поступка, так и его результата и мотива.

Оценка поступка производится в соотношении с его социальной значимостью: его значением для того или иного человека (людей), коллектива, общества и исходя из тех моральных критериев и норм, которые являются референтными для тех, кто производит оценку [64, с.171]. Следовательно, поступок – это не всякое действие, но действие, субъективно мотивированное, имеющее для кого-либо значение и потому вызывающее к себе определенное отношение (оценку). Поступки, ставшие стандартными формами поведения, называются нравами. Социально и

исторически обусловленная совокупность нравов, существующих в данном обществе, представляет собой определенный элемент культуры этого общества, обуславливающий определенный тип общественного поведения.

Таким образом, через нравственную деятельность и нравственные отношения человек осознает интересы других людей, коллектива и общества в целом. Именно они вырабатывают и закрепляют в сознании образцы поведения, образующие в своей совокупности систему ценностей, которая включает нормы, правила, запреты, требования, принципы и т.д., и все они являются различными элементами структуры морали.

Профессиональная этика конкретизирует общие принципы морали применительно к требованиям той или иной профессии; тесно связанная с основами морали, характерными для данного общества, она имеет в то же время специфический характер, обусловленный особенностями того или иного рода общественных обязанностей людей. Профессиональная этика – кодексы поведения, предписывающие определенный тип нравственных взаимоотношений между людьми, которые представляются оптимальными с точки зрения выполнения ими своей профессиональной деятельности; способы обоснования данных кодексов, социально-философское истолкование культурно-гуманистического назначения данной профессии, ее этноса [73]. Профессиональная этика изучает общественную мораль в ее специфическом проявлении в различных профессиональных группах (Ю.Т. Тундыков), задачей которой является минимизация оправдания отступления от общих принципов путем точного обозначения тех отступлений, необходимых для успешного функционирования как профессиональной деятельности, так и отдельных конкретных профессий (А.А. Гусейнов). Одной из главных задач профессиональной этики является формирование и развитие личности профессионала, «снабжение» специалиста особыми профессиональными знаниями, помогающими при выполнении его социальных, человечески значимых обязанностей.

Нравственная регуляция поведения журналиста осуществляется на условии принципа и нормы, а отношения между обще-

ством и профессиональной группой (в данном случае — журналистами) могут быть упорядочены только в результате достижения ими единомыслия в том, что нужно считать нормой.

Норма является исходной клеточкой профессиональной морали, определяющей общественно необходимые, типичные варианты поведения, и действует как своеобразный фильтр, который не пропускает поступки, не санкционируемые обществом. Она всегда занимает промежуточное положение между внешним раздражителем и первой, спонтанной реакцией на него, между этой реакцией и принятием человеком осмысленного решения, наконец, между этим решением и поступком, поэтому норма обладает свойством генерализации: она подстраивает поведение специалиста к общим стандартам, делает его предсказуемым [81; 96; 102]. Таким образом, под нормами профессиональной этики журналистов будем понимать ограничения в виде совокупности требований к профессиональному поведению, суть которого заключается в принятии этических решений на основе автономности, критичности, рефлексии.

Профессиональная этика не является некой автономной моралью, существующей наряду с моральным кодексом, а есть спецификация его принципов применительно целям и условиям тех или иных видов профессионального труда [68, с.8]. Возникновение и развитие таких кодексов представляет собой одну из линий нравственного прогресса человечества, поскольку они отражают возрастание ценности личности и утверждают гуманность в межличностных отношениях.

Профессионально-этические нормы регулируют не профессиональную деятельность как таковую, а те специфические профессиональные отношения, которые существуют и проявляются по средствам этой деятельности [12, с.64]. Следовательно, профессиональная этика является механизмом регулирования отношений с соблюдением норм профессионального поведения на основе личностного выбора. Профессиональная этика призвана обеспечить гуманность в сфере профессиональных отношений, развиваясь как практическая мера, необходимая для таких видов труда, предметом которых является человек (педагогика, медицина, журналистика).

Профессиональная этика журналиста является совокупностью предписаний, выраженных в принципах и нормах, регламентирующих нравственный аспект деятельности журналиста в процессе выполнения своей социальной роли [81].

Анализ исследований по проблеме профессиональной этики журналистов показывает ее нормативно-морализаторский характер. При изучении функционального характера журналистской морали установлена органичная связь между уровнем профессионально-этического развития журналиста и его творческим потенциалом (Р.Г. Бухарцев, И.А. Кумылганова и др.); определено место профессиональной морали журналиста в общественном сознании, обозначен особый характер ее норм, зафиксирована связь индивидуального сознания как носителя профессиональной морали с позиции журналиста (Д.С. Авраамов и др.); исследована специфика нравственной ответственности журналиста в процессе всей его деятельности (особенно – последствий его публичных выступлений) и дано ее обоснование в качестве разновидности более широкой – социальной – ответственности, систематизированы принятые в журналистике этические нормы сбора и использования информации (В.М. Теплюк и др.). Принципы и нормы профессиональной этики журналистов указывают главные направления отношения журналиста к объектам деятельности, предписывают обобщенные модели поведения при принятии этических решений.

В процессе профессиональной деятельности журналист соблюдает моральные нормы на двух уровнях: между профессиональной группой и обществом с целью наиболее полного удовлетворения его интересов (во взаимоотношениях между журналистом и аудиторией, журналистом и источником информации, журналистом и персонажем произведения) и внутри профессиональной среды с целью выполнения служебного долга (во взаимоотношениях между журналистом и редактором, журналистом и редакционным коллективом, журналистом и коллегами по профессии) (рис. 3).

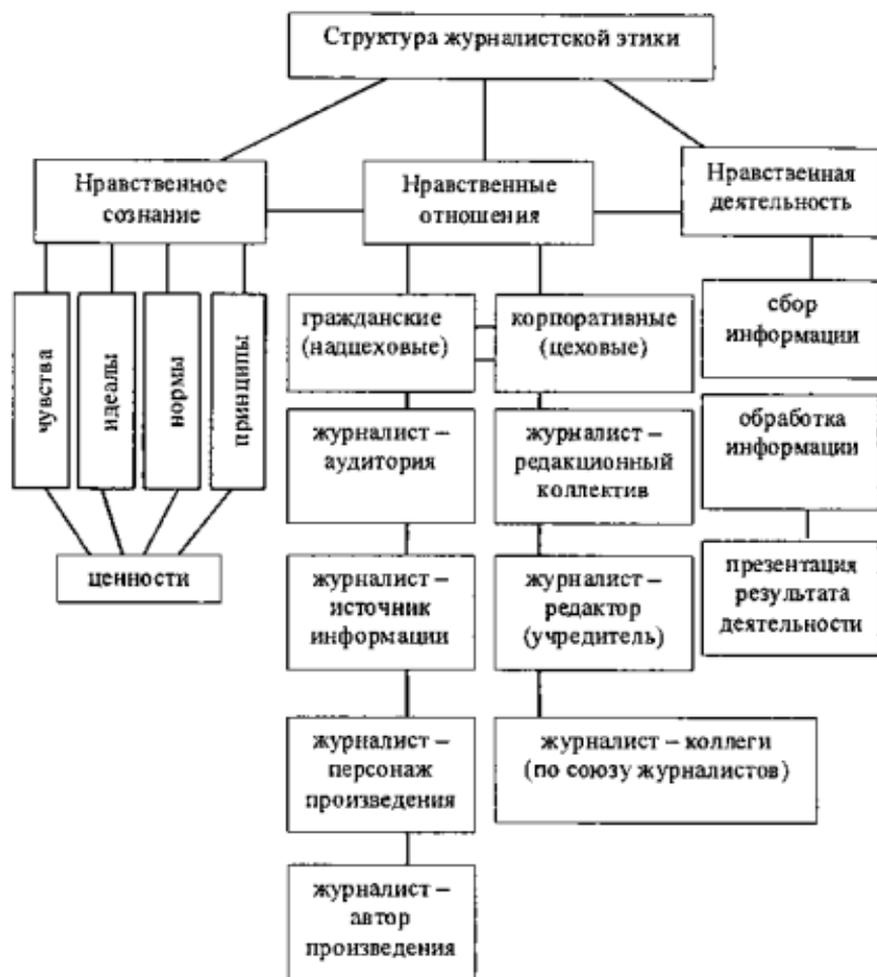


Рис. 3. Структура журналистской этики

Совокупность нравственных требований к журналистской работе (Г.В. Лазутина) представляется в виде трехэтажной пирамиды: верхний уровень включает профессиональный долг, ответственность, совесть, честь, достоинство; средний уровень – профессионально-этические принципы (самоотверженность и

мужество; принципиальность и последовательность; творческая инициатива и дисциплинированность; коллективизм и товарищество; самокритичность и самосовершенствование); нижний уровень – запреты или побуждения. Исследователем (Г.В. Лазутина) выделяются пять принципов профессиональной морали: самоотверженность и мужество; принципиальность и последовательность; творческая инициатива и дисциплинированность; коллективизм и товарищество; самокритичность и самосовершенствование [128].

Основная ценность многочисленных зарубежных исследований по профессиональной этике журналиста, по мнению Э. Ламбета, заключается в детальном анализе нестандартных ситуаций морального выбора, с которыми сталкивались те или иные журналисты при подготовке конкретных публикаций [130]. Авторы этих исследований, являющиеся опытными работниками массмедиа, преподавателями факультетов журналистики, обычно ограничиваются практическим разбором профессионально-этических коллизий, не претендуя на какие-либо социально-философские обобщения.

В силу особенностей журналистской профессии, где так много стандартизированных приемов, но так мало абсолютных правил, а выбор между этичным и неэтичным поступком имеет целый спектр возможных решений, западная наука о прессе не может прийти к согласию относительно того, что, собственно, составляет «этичное» поведение журналиста. По мнению Д. Мэррилла, журналистов не волнует правильность или неправильность их поступков в процессе работы: «Самолюбие и макиавеллизм – вот силы, которые движут их действиями» [76, с.93]. В этой связи этические кодексы абсолютно бесполезны и существуют только для общественности, результатом чего является нарушение журналистами права человека на личную жизнь, искажение цитат, использование только той информации, которая подтверждает их собственную предвзятость.

Исследователи (Д.С. Авраамов, Г.В. Лазутина, Н.С. Савкин и др.) отмечают, что практика отечественной журналистики, в отличие от теории, на сегодняшний день все дальше отклоняется в сторону западных традиций далеко не лучшего образца,

«связанных с упомянутой выше макиавеллистской этикой, ставящей во главу угла соображения власти и целесообразности, которые гармонично сочетаются с индивидуализмом, увлеченностью и гордостью, свойственными пробивным журналистам в их стремлении любой ценой заполучить и опубликовать желаемый материал» [1].

Изучая состояние профессиональной этики журналистов в переходный период развития российского общества, М.И. Шостаков квалифицирует это состояние и связанные с ним сегодняшние этические проблемы журналистской деятельности как достаточно острые, поскольку в адрес работников пера, камеры и микрофона очень часто возникают «упреки в фальсификации фактов, грубом вторжении в жизнь частную и политическую и превращении «солидного» в сенсационное» [222, с.134], что не может в общественном мнении не сказываться отрицательно на престиже профессии, априорно принадлежащей к элитному разряду. Относя средства массовой информации к духовному производству, исследователи Р.И. Александрова, Е.А. Курносикова идентифицируют их с барометром духовной погоды в обществе: «...и ныне они фиксируют обвальную пошлизацию, вульгаризацию самого тонкого, хрупкого слоя духовной жизни человека» [4, с.123].

Ситуацию, сложившуюся в современной отечественной прессе, Ю.В. Казаков характеризует как критическую и связывает это с нравственным исполнением профессионального долга: «Далеко не все журналисты имеют хотя бы самое начальное представление о том базовом профессионально-этическом комплексе, без которого журналистики просто нет как профессии» [96, 15], это приводит к появлению «некачественной» (бесполезной и вредной) публицистической информации, что, в свою очередь, вызывает ослабление информационного фактора самосохранения и развития общества по пути цивилизационного прогресса.

Отечественные журналисты в процессе профессиональной деятельности не соблюдают норм профессиональной этики, что выражается в снабжении аудитории некачественной информацией, при этом аморальность журналистов, по мнению исследова-

дователей (Д.С. Авраамов, Л.Г. Лазутина и др.), оборачивается риском социальной девиантности. «В каждой ситуации массово-информационного процесса, воспроизводящего (корректирующего) моральный климат в стране (регионе), воля общества взаимодействует с индивидуальной волей журналиста, причем это взаимодействие может быть не только согласительно-партнерским, но и конфликтно-противоборствующим» [169, с.44]. В разрешении возникающих конфликтных ситуаций в журналистской деятельности важная роль принадлежит профессиональной этике, которая способна находить выход в согласовании интересов сторон, поиске компромиссов между общественными «велением» и индивидуальным «хотением», что выражается в принятии этических решений.

Мораль требует от личности не только наличия устойчивых принципов, но и готовности поступать в соответствии с ними. Таким образом, для преодоления проблем профессиональной этики журналистов необходимо разработать систему формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики.

Исследование проблемы подготовки будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики предполагает раскрытие содержания и структуры понятия «готовность». В словарях русского языка (С.И. Ожегов, Д.Н. Ушаков) слово «готовность» употребляется в разных значениях: под готовностью понимается согласие сделать что-нибудь, желание содействовать чему-нибудь; состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь.

Анализ научной литературы и результатов исследований показывает отсутствие единой точки зрения ученых относительно определения ими понятия «готовность». Феномен «готовность» связывается с установкой: «установка есть состояние психологической готовности, складывающейся на основе опыта и оказывающей направляющее и динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов и ситуаций, с которыми он связан» [170].

В связи с исследованием человека как субъекта деятельности в работах Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна и других ученых

готовность к деятельности определяется как комплекс способностей, включающих в структуру различные свойства и качества личности, причем способность выступает как общая категория по отношению к этим свойствам и качествам.

Готовность человека к эффективной деятельности рассматривалась в исследованиях М.И. Дьяченко, В.С. Мерлина, В.Н. Мясничева, К.К. Платонова как условие успешного выполнения деятельности, как избирательная активность, настраивающая организм, личность на будущую деятельность [153].

В ряде работ готовность определяется как личностное образование, качество, свойство (В.П. Бездухов, Ф.Н. Гоновлин, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков и др.); состояние (Н.Д. Левитов и др.).

Анализ представленных выше точек зрения ученых относительно трактовки понятия «готовность» показывает, что основные разночтения сводятся к следующему: является ли готовность состоянием, отражающим функциональный уровень субъекта деятельности; качеством, отражающим личностный уровень субъекта деятельности; умением, обеспечивающим реализацию соответствующей ему способности субъекта деятельности.

При раскрытии структуры готовности будущего журналиста к соблюдению норм профессиональной этики исходим из того, что структура — это взаимосвязь или отношение между элементами системы, это совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, то есть сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях. Она выражает то, что остается относительно неизменчивым, устойчивым при различных преобразованиях системы.

Трактуя готовность как интегративное качество личности, включающее знания, умения, навыки, настрой на конкретные действия, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович выделяют следующие элементы в структуре психологической готовности к различным видам деятельности: мотивационный (положительное отношение к деятельности); познавательный (знание средств достижения целей); эмоциональный (чувство ответственности, уверенности в успехе); волевой (самоконтроль, умения управлять действиями) [75].

Психологи В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, подчеркивая деятельностный характер готовности, выделяют ее структурное образование. Готовность личности эти авторы рассматривают как качество, которое формируется на основе внешних и внутренних условий. Под внешними условиями подразумевается та конкретная обстановка, в которой осуществляется деятельность, а под внутренними – устойчивые психические особенности, свойственные данному человеку.

Проблема формирования готовности личности к предстоящей деятельности представлена нравственной проблемой формирования отношения к трудовой деятельности как общественной обязанности и личному призванию [105]. Готовность к труду включает нравственно-психологический и профессиональный виды готовности, при этом нравственно-психологическая готовность рассматривается как сложная структура, состоящая из ряда компонентов: осознанность общественной и личностной значимости трудовой деятельности, способность трудиться в коллективе.

Социально-психологическую готовность к труду Я.Л. Коломинский определяет как уровень развития личности, который предполагает сформированность целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционно-поведенческих качеств личности, обеспечивающих функционирование личности в коллективе [107].

В результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что, несмотря на различные подходы к понятию «готовность», в него включаются качества личности и собственно деятельность, в которой они проявляются. Готовность характеризуется как один из показателей развития и становления личности, который определяется как свойство личности и носит многоплановый, динамический характер. Готовность обусловлена функциями и видами деятельности, личностными характеристиками, получающими свое выражение в поступках. Совокупность личностных выражений интегрируется в модели деятельности и модели личности профессионала. Так, реализация ценностно-ориентирующей и культууроформирующей функций предполагает мировоззренческую готовность специалиста; регулятивно-преобразующей функции – технологическую готовность; коммуникативной и познавательной функций – поведенческую готовность.



Рис. 4. Логика формирования готовности к соблюдению норм профессиональной этики

Таким образом, готовность студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики будет представляться интегративным свойством личности, системообразующим ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, рефлексивный компоненты (рис. 4).

Содержание ценностно-мотивационного компонента готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики представлено профессиональной направлен-

ностью студента, интегрирующей систему личностных смыслов, ценностных ориентаций, мотивов и потребностей, которые регулируют его поведение в профессиональной деятельности, а также отражают психологическую установку на развитие готовности к соблюдению норм профессиональной этики как личностно-необходимое и, следовательно, внутренне принятое убеждение.

Мотив в психологической литературе рассматривается как «сложное, интегральное, системное, психологическое образование, как соединение представлений, которые являются основанием поступка и чувств, как побудительные причины» [90, с.320]. Процесс формирования мотива имеет ряд этапов: формирование первичного абстрактного мотива (формирование потребности и побуждения к поисковой активности, появление абстрактной цели и перевод ее в конкретную, что способствует развитию мотивационной установки через внешнюю поисковую активность); формирование внутренней поисковой активности, позволяющей осознать свои интересы и склонности, определиться в нравственном выборе [90]. Следовательно, в процессе обучения в мотивационной сфере студента формируются честность, порядочность, гуманизм, отношение к своим обязанностям, потребность в повышении профессионального статуса и профессиональной самореализации, нравственные установки, стремление к соблюдению норм профессиональной этики. Новые мотивационные образования возникают в результате переживания жизненных ситуаций, с которыми студенты сталкиваются в процессе практики или которые моделируются преподавателями на занятиях.

Когнитивный компонент готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики включает теоретико-методологические знания базовых терминов (профессиональная этика, мораль, нравственность, норма и др.); знания функций журналиста, специфики журналистской деятельности, требующей соблюдения норм профессиональной этики; знание принципов и кодексов профессиональной этики.

Эмоционально-волевой компонент готовности выражается умениями студента – будущего журналиста управлять ситуацией и собой, моделировать и организовывать информацию, что

связано с проявлением воли. Главное в волевом акте заключается в осознании ценностной характеристики цели действия, ее соответствия принципам и нормам личности. Осуществляя волевое действие, журналист противостоит власти актуальных потребностей, импульсивных желаний (материальные ценности, погоня за сенсационной информацией). Волевые качества личности выражаются в готовности, умении и привычке сознательно направлять свое поведение, деятельность в соответствии с определенными принципами, преодолевая препятствия на пути к поставленной цели [117, с.131]. Таким образом, эмоционально-волевой компонент готовности студента – будущего журналиста к соблюдению норм профессиональной этики должен интегрировать такие показатели, как ответственность за достоверность предоставляемой информации, уважение авторских прав, отсутствие злоупотребления доверием собеседника, его эмоциональным состоянием, отказ от излишне сенсационной информации, влекущей за собой негативные последствия и др.

Таблица 4

## Готовность к деятельности журналиста

Функции журналиста	Виды готовности	Компоненты готовности к соблюдению норм профессиональной этики
Ценностно-ориентировочная	Мировоззренческая	Ценностно-мотивационный компонент
Культуроформирующая	Мировоззренческая	
Познавательная	Мировоззренческая	Когнитивный компонент
Регулятивно-преобразующая	Технологическая	Рефлексивный компонент
Коммуникативная	Поведенческая	Эмоционально-волевой компонент

Соблюдение норм профессиональной этики невозможно без рефлексии, которая является важнейшим качеством регуляции, выбора и оценки профессиональных действий журналиста. Рефлексия, в зависимости от содержания задач жизнедеятельности, приводит к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей деятельности; позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем; делает человека субъектом своей активности [102]. Рефлексивный компонент включает способность к анализу профессиональных ситуаций, прогнозированию собственных действий и действий социума, оценке результата деятельности.

Таким образом, результатом процесса подготовки студентов – будущих журналистов является готовность к соблюдению норм профессиональной этики, понимаемая как интегративное личностное образование, представленное ценностно-мотивационным, когнитивным, эмоционально-волевым, рефлексивным компонентами, показатели которых составляют систему личностных смыслов и ценностных ориентиров, совокупность знаний о функциях журналиста и специфике журналистской деятельности, что будет способствовать анализу и управлению ситуацией и собой (табл. 4).

Глубокие экономические, политические и социальные преобразования современного общества, вхождение России в Болонский процесс, переход к информационному обществу выдвинули сложнейшие задачи перед системой высшего образования, направленные на решение проблемы качества подготовки специалистов. Современная структура средств массовой информации, появление коммерческой прессы, ликвидация цензуры, увеличение числа печатных органов стимулировали увеличение числа факультетов, готовящих журналистов. Все это актуализировало проблему их профессиональной подготовки с учетом общемировых и региональных тенденций развития высшего журналистского образования. Ориентация на общественно значимые ценности, увеличение ответственности за результаты профессиональной деятельности, изменение информационного обеспечения потребовали модернизации профессиональной подготовки журналистов по таким направлениям, как многоуровне-

вость, непрерывность, фундаментальность, гуманизация и гуманитаризация, компьютеризация и регионализация. Таким образом, выявилась необходимость в реализации разных видов их готовности: мировоззренческой, технологической, поведенческой. Поиск критериев качественной подготовки журналистов потребовал обращения к истории подготовки журналистских кадров в нашей стране и за рубежом. Установлено, что сущность и содержание профессии, ценностные ориентиры и нравственные принципы, моральная ответственность ее представителей предполагают регламентацию профессионального поведения на основе определенных этических норм, которыми журналист должен руководствоваться в деятельности, требующей соблюдения норм профессиональной этики.

В ходе исследования установлено, что журналистская деятельность, представляя совокупность видов деятельности (организаторская, моделирования, редактирования, собственно журналистское творчество, выпуск массовых информационных потоков), характеризуется административно-ответственной и морально-ответственной зависимостью участников производственного процесса, а социальное предназначение журналистики как системы задач по адекватному информационному обеспечению жизнедеятельности массовой аудитории и социальных институтов в соответствии с их информационными потребностями выражается функциями журналиста (ценностно-ориентировочная, культууроформирующая, познавательная, регулятивно-преобразующая, коммуникативная). Соответственно характеристикам журналистики в ходе исследования было выявлено, что специфике журналистской деятельности представляет отличное, свойственное только данному предмету (предмет познания, предмет деятельности, инструмент деятельности) и представляющееся совокупностью особенностей деятельности ее исполнителя, деятельности журналиста (полифункциональность, ситуативность, интегративность).

На основе выделенных характеристик журналистской деятельности пришли к выводу о том, что процесс деятельности журналиста сопряжен с профессиональным долгом, степень осознания которого может означать его профессиональную зрелость.

Определили, что указанная исследователями неразрывная связь деятельности журналиста и морали является отражением сути журналистики как вида информационно-вещательной деятельности, инструментом которой выступает профессиональная мораль.

В ходе исследования выявлено, что профессиональная мораль представляется сферой морального сознания и сферой нравственной практики, что позволяет рассматривать журналистскую мораль как форму общественного сознания, выражающуюся сводом требований, и как реальные общественные отношения, осуществляемые с соблюдением определенных норм. В деятельности журналиста профессиональные нормы содержат ограничения в виде требований к профессиональному поведению, содержанием которого являются этические решения.

Анализ научной литературы и событий, связанных с журналистской деятельностью, позволяет охарактеризовать современную журналистику как критическую, не способствующую цивилизационному развитию общества. Для разрешения противоречия между существующей нравственной системой ценностей в форме безусловных принципов в профессиональной сфере и функционирующей системой моральных норм и предписаний в конкретном социуме необходимо осознание журналистом двойственного характера его труда, значимости его способностей к соотношению, согласованию и выбору поступка, чему будет способствовать готовность к соблюдению норм профессиональной этики.

Анализ понятия «готовность» потребовал расширения его содержательной структуры до «готовности к соблюдению норм профессиональной этики», которая будет рассматриваться нами в качестве цели профессиональной подготовки студентов – будущих журналистов. Как интегративное свойство личности, готовность к соблюдению норм профессиональной этики системно образует ценностно-мотивационный (норма отношения), когнитивный (норма знания), эмоционально-волевой и рефлексивный (норма поведения) компоненты.

## Глава 2

### **Опытно-экспериментальная работа по формированию готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики**

#### **Система формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики**

Изменения в общественной, политической, экономической жизни нашей страны вызвали преобразования в различных социальных сферах, в том числе в системе высшего образования, призванного осуществлять человекоформирующую функцию.

Задачей образования является не только формирование специалиста (журналиста), соответствующего требованиям научно-технического прогресса, но и развитие духовно богатой личности, обладающей творческим потенциалом, высокой профессиональной культурой, нравственностью. Нравственное развитие личности (В.А. Конев) повторяет логику развития основных культурных форм (остенсивные формы (формы демонстрации), императивные формы (формы предписания), аксиологические формы (ценностные формы) и формы-принципы, которые передают культурные значения в самой культурно-абстрактной форме, задавая фундаментальные и последние основания деятельности в каких-либо областях культуры). Следовательно, моральное становление личности начинается со следования образцам, усвоения правил поведения – этикетных норм, затем формируется само моральное сознание личности и приверженность индивида к определенным нравственным принципам, которые позволяют ему принимать нравственные решения в сложных ситуациях, когда нет готовых правил действий.

Мораль проникает в нравственное сознание человека, где уже содержатся этические, моральные знания, на базе которых

формируются представления, взгляды, идеи, необходимые для оценки действий и поступков. В ситуации морального выбора человек обращается к поиску ценностей, которые становятся критерием для оценивания, поиску «ценностно-нормативного смысла поступков и отношений людей, резкое усиление этого смысла и на этом основании – оценке социальных взаимодействий в обществе» [208, с.34].

Избирательный выбор нужных ориентиров возможен при условии сочетания оценки и адекватных ей критериев, в качестве которых выступают ценности и нормы. Особенность морального сознания заключается в сочетании нормативности, императивности, оценочности, мотивационности [12, с.64]. Развитость морального сознания обусловлена существующей в обществе моралью, которая объемлет объективное, а нравственность как рефлексия человека на себя есть субъективное. Поэтому нужны условия для перехода ценностей из объективной ценностной системы в субъективную ценностную систему. В структуре готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики объективное представляют нормы, заданные спецификой деятельности журналистов, субъективное – готовность к их соблюдению, что предполагает знание норм, принятие, осмысление, выбор субъективного способа их соблюдения в профессиональной деятельности.

Доказано, что иностранный язык, как инструмент познания, является действенным фактором развития нравственной личности [164]. Язык как явление духовной жизни человечества выполняет главную роль – способствует процессу коммуникации, социализации, профессионализации и социальной адаптации. Социализацию, понимаемую как процесс социального становления личности, усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной группе, невозможно представить вне контекста языка и речи.

Анализ результатов анкетирования студентов – будущих журналистов Самарского государственного университета (выборку составили 50 человек) показал: 98 % студентов считают, что знание иностранного языка будет им необходимо в процессе профессиональной деятельности; 35 % – что им язык будет

необходим для общения. Таким образом, можно было предположить, что для студентов характерна опосредованно побуждающая мотивация к овладению иностранным языком, что не способствует в достаточной степени формированию готовности к соблюдению норм профессиональной этики, хотя иностранный язык обладает такими средствами (языковое поле как комплекс языковых знаков, виды речевой деятельности по освоению ее норм). В то же время потребовалось доказательство недостаточности иных средств при изучении специальных дисциплин студентами — будущими журналистами.

Для изучения содержательного компонента тем, затрагивающих проблемы формирования готовности студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, нами был использован метод контент-анализа текста учебных программ. Анализировались программы общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, общих математических и естественнонаучных дисциплин, общепрофессиональных и специальных дисциплин. В качестве ключевого взято понятие «профессиональная этика», рассмотрена его встречаемость в тексте программ четырех массивов.

Первый массив составили программы общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, где понятие «профессиональная этика» не обнаружено, в то же время в курсе философии найдены смежные понятия (мораль, нравственные ценности, религиозные ценности), что подтверждает правомерность поиска условий для перехода ценностей из объективной ценностной системы в субъективную ценностную. Второй массив составили общие математические и естественнонаучные дисциплины, в тексте программ которых не обнаружено ключевого понятия и смежных с ним из других научных областей.

В третьем массиве «общепрофессиональные дисциплины», представленном двадцатью учебными дисциплинами, общее число встречаемости составило 17. В него вошли как ключевое понятие (профессиональная этика), так и близкие по смыслу, уточняющие (требования, регуляторы, нормы). Содержание учебной дисциплины «Основы журналистики» акцентирует внимание студентов — будущих журналистов на этической ответ-

ственности как профессионально значимом свойстве, сопряженном с нравственностью, нравственными нормами поведения. В «Основах творческой деятельности журналистов» рассматриваются профессионально-этические регуляторы журналистского произведения, что свидетельствует о необходимости отбора специальных средств обучения способам принятия этических решений в ситуации выбора. Нормы и регуляторы осваиваются будущими журналистами в связи с изучением основ рекламы и рекламной деятельности, что сужает смысл понятия «нормы профессиональной этики». В основной учебной дисциплине третьего массива программ «Профессиональная этика журналиста» при раскрытии сути ключевого понятия однажды встречается обозначение объективной ценностной системы – «профессионально-этические нормы».

В четвертом массиве, представленном шестью учебными дисциплинами («Современные зарубежные СМИ», «Актуальные проблемы современности и журналистика», «Актуальные проблемы науки и журналистика», «Риторика», «Журналистское мастерство», «Избирательные технологии и СМИ»), этическим эпитетом характеризуются нормы, кодексы, публичные выступления, что утверждает особые способы освоения профессии.

Анализ рабочих программ дисциплины «иностраный язык» выявил: целью обучения иностранным языкам в неязыковых вузах является достижение уровня, позволяющего пользоваться иностранными языками практически, то есть владение иностранным языком для реализации таких аспектов профессиональной деятельности, как своевременное ознакомление с новинками в области профессиональной литературы, науки и техники; установление контактов с зарубежными партнерами, возможность работать на современных предприятиях. Наряду с практической целью, изучение иностранных языков преследует также образовательные и воспитательные цели. Неотъемлемой частью обучения иностранным языкам является развитие личности, способной участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и уметь самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности [108, с.70].

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования РФ

задачами обучения иностранному языку являются: закрепление знаний, полученных в средней школе на базе индивидуального подхода и предварительного контроля уровня остаточных знаний; освоение программы высшей школы, то есть углубленное изучение иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации; изучение нового лексико-грамматического материала, необходимого для общения в сфере профессиональной коммуникации; освоение различных видов речевой деятельности и форм речи (устной, письменной, монологической и диалогической); овладение лексико-грамматическим минимумом, курсом реферирования и аннотирования социальной и научной литературы, курсом научно-технического перевода. Практическое овладение иностранным языком по специальности предполагает умение самостоятельно работать с научной литературой, документами на иностранном языке, текстами для получения профессиональной информации [2, с.51].

Концепция целостной учебной дисциплины «Иностранный язык» имеет коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер, а весь процесс обучения иностранному языку отражает многообразие учебного предмета, изучение которого становится необходимым условием профессионального становления журналиста. В программе обучения иностранному языку в Самарском государственном университете основными являются следующие положения: владение иностранным языком выступает компонентом профессиональной подготовки современного специалиста; вузовский курс иностранного языка носит профессионально-направленный, коммуникативно-ориентированный характер; его задачи определяются познавательно-коммуникативными потребностями специалистов любого профиля; задача курса — овладение студентами языком на таком уровне, который позволит использовать иностранный язык в профессиональной производственной и научной деятельности.

Основным принципом построения программ обучения иностранным языкам в вузе является разделение на два направления: общий язык и язык для специальных целей. Они отличаются между собой тематикой и лексическим составом учебных текстов, приоритетом того или иного вида речевой деятельности, задачами формирования навыков для освоения соответству-

ющего регистра речи. Вышеперечисленные положения позволяют использовать курс обучения иностранному языку для формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, основываясь на принципах обучения иностранному языку в неязыковом вузе, разработанных ведущими отечественными и зарубежными педагогами, психологами и методистами (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Л.Л. Леонтьев, Б. Харрисон и др.): принцип единства профессиональной деятельности и профессионального обучения; принцип профессиональной направленности обучения; принцип коммуникативной направленности; принцип синхронизации профессионально-ролевого и речевого поведения; принцип ориентации заданий на приемы профессиональной деятельности журналистов; принцип контекстно-ситуативного побуждения к эвристической деятельности.

Тесная синхронизация и взаимосвязь между иностранным языком и профилирующими дисциплинами (которая выражается в тезаурусе понятий, языковых явлениях, спектре профессиональных ситуаций) и, более того, зависимость первого от последних обеспечивает преемственность и успешность освоения профессиональной иноязычной лексики, выработку навыков чтения, реферирование, аннотирование текстов по журналистской специальности, способствует формированию умений иноязычной речи. Такой подход к преподаванию иностранного языка учитывает, прежде всего, междисциплинарный характер данного предмета и определяет место иностранного языка как медиума специальных знаний в реализации общеобразовательной профессиональной программы.

Конкретизация этих требований находит отражение в следующих компонентах обучения иностранному языку: в номенклатуре сфер и ситуаций профессиональной направленности; в перечне умений и навыков устного и письменного иноязычного общения; в реестре отобранных языковых явлений; в ряде указаний, касающихся характера, содержания и функционально-стилевых аспектов информации, что имеет значение для повышения мотивации к овладению иностранным языком. Таким образом, содержание обучения иностранному языку для специальных целей студентов-журналистов рассматривается как не-

кая модель естественного общения, участники которого обладают определенными иноязычными навыками и умениями, а также способностью соотносить языковые средства с нормами речевого поведения, которых придерживаются носители языка. Организация обучения иностранному языку предполагает учет потребностей, интересов и личностных особенностей студентов, при этом обучение построено на принципах сознательного партнерства и взаимодействия с преподавателем, что непосредственно связано с развитием самостоятельности, творческой активности и личной ответственности за результат обучения.

Иностранный язык, способствующий решению коммуникативных задач в процессе общения, как показало исследование, не в полной мере направлен на решение ситуаций морального выбора, основанного на соблюдении норм профессиональной этики. Следовательно, возникает необходимость в создании системы формирования готовности студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, основными элементами которой являются языковые знания, способствующие принятию этических решений в профессиональных ситуациях.

Исследователи (И.В. Блауберг, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.А. Сластенин и др.) обосновывают целесообразность применения общей теории систем и системного анализа в педагогике. Принцип системности предполагает доминирование целостного знания над элементами, его составляющими (М.С. Каган, В.Н. Садовский и др.), и выделение основных компонентов изучаемого процесса профессиональной подготовки, рассмотрение их с позиции системообразующих связей, иерархических отношений, структурных характеристик. Системно-структурный подход получил широкое распространение во всех областях науки и освещался в работах Л.И. Анцыферовой, В.П. Беспалько, В.Л. Васильева, Н.В. Кузьминой, В.Д. Шадрикова и др. Каждый исследователь вкладывает свое содержание в понятие «система», выделяя различные характеристики и делая акцент на одном или ряде определенных признаков. Наиболее полно отражающим понятие «система» является, на наш взгляд, определение В.Н. Садовского, который под системой понимает «упорядоченное определенным образом множество эле-

ментов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство» [186, с.92]. На основе анализа сущности понятия «педагогическая система» (А.С. Батышев, В.С. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина и др.) выявлено, что она представляет собой целостное единство факторов, способствующих достижению поставленных целей обучения, воспитания и развития человека.

Система формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики представляет собой разновидность педагогической системы, так как обладает всеми присущими такой системе признаками: служит основой теоретического осмысления и построения профессиональной деятельности журналиста; включает совокупность профессиональных задач. В то же время большое количество вузов, выпускающих данных специалистов, не достигают высокого уровня их подготовки. Государственный стандарт и учебные планы не в полной мере учитывают специфику профессиональной деятельности будущего журналиста, что можно компенсировать с помощью системы профессиональной подготовки, представляющей процесс целенаправленного влияния на формирование личностно значимых свойств специалиста.

Для разработки такой системы необходимо было решить ряд сложных практических проблем: создать новую организационную структуру, обеспечивающую профессионализацию студентов; разработать содержание и средства для формирования готовности будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики; определить критерии оценки сформированности готовности. При создании системы формирования готовности студентов – будущих журналистов средствами иностранного языка нами учитывались все признаки системы, обеспечивающие профессионализацию студентов через приобретение знаний (профессионально значимых), выработку положительного отношения к профессии и соответствующего профессионального поведения. Отбор содержания и средств обучения иностранному языку осуществлялся в соответствии с учетом реальных коммуникативных потребностей, требований к их отбору, информативности, образовательной ценности, аутентичности, доступности (рис. 5).



Рис. 5. Система формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики

Важнейшим условием является определение методологической основы процесса формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики. На уровне теоретического осмысления данного процесса учитывались возможности учебно-воспитательной деятельности в вузе, обеспечивающей условия для перехода от получения студентами информации о нормах к мысли, а от нее – к действию. Такой двойной переход возможен при контекстном обучении (А.А. Вербицкий), при котором иностранный язык выступает языком специальности, сохраняя основной принцип организации лексико-семантической системы естественного языка – полевою структуру. Динамическое сверхзнаковое поле представляет собой одну из возможных моделей функционирования терминологической системы и структуры языка специальности [42].

На уровне эмпирического обоснования проблемы профессиональной подготовки журналистов в вузе будем учитывать возможности иностранного языка как средства формирования готовности к соблюдению норм профессиональной этики, что может быть обоснованием включения полевого подхода в структуру методологического базиса исследуемой проблемы [65, с.147]. Полевой подход к языковой системе позволяет представить терминологическую структуру в виде динамического сверхзнакового поля, которое рассматривается как абстрактная модель процесса взаимодействия отдельных языковых единиц. В рамках динамического сверхзнакового поля языка возможен анализ и изучение элементов содержательного и выразительного планов.

Выявление путей развития терминологических значений слов иностранного языка специальности предполагает реконструкцию развития формальной и смысловой структуры лексических единиц на уровне предложения (высказывания), которая остается одной из самых неразработанных проблем лингвистики и лингводидактики. Представляется, что полевой подход к проблеме семантико-структурных изменений языка специальности с точки зрения знаковой теории языка может оказаться плодотворным. Наряду с прочими возможностями, семиотический аспект языка занял прочное место в рассмотрении языковых явлений, в частности, изменение значений связано, главным

образом, с областью языковых знаков. «Фактически именно слово выступает на первый план, как только речь заходит о «языковом» знаке» [199]. В слове всегда едины формальный и семантический планы, так как не существует лингвистически данных элементов плана содержания, для которых не было бы соответствия в плане выражения. Неразрывность связи звучания и значения требует такого взаимодействия обоих языковых планов, при котором любая понятийная структура находит свое адекватное выражение в формальной системе языка.

Язык не является, однако, идеальной знаковой системой в смысле абсолютного совпадения членения плана содержания с членением выражения. Е. Курилович называет отсутствие однозначного соответствия между звуковой формой слова и его значением фундаментальной чертой, присущей всем языкам [65, с.110]. Наиболее эффективной представляется динамическая модель знака С. Карцевского, действие модели которой сравнимо с передвигающейся шкалой. В соответствии с данной моделью можно постулировать существование двух относительно независимых рядов: с одной стороны, многообразия элементарных смыслов, которые «ожидают» своего выражения, и, с другой стороны, достаточно большого количества звучаний, находящихся по отношению к элементарным смыслам в динамическом равновесии. Элементы содержания, по мнению Г.С. Клычкова, «ищут» средств сужения и наоборот. Их статическое единство в дискретном знаке возникает в момент актуализации – применения знака в общении [117]. Знак есть дискретное состояние динамического двустороннего поля. В процессе актуализации знак не создается каждый раз заново, поскольку внутри поля образуются устойчивые структуры или стандартные наборы элементов, которые служат матрицами для многократного воспроизведения. Вариации элементов плана выражения вызывают перестройку плана содержания; сдвиг в плане содержания вызывает изменения в плане выражения; колебания элементов обоих планов взаимно мотивированы [65].

Структурирование сверхзнаковых полей сопряжено с определенными нормами на морфемном, морфолого-синтаксическом уровнях. Механизмом порождения терминологического

высказывания становится выбор соответствующих лингвистических структур, что требует знания правил, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания, и развитых способностей использования и преобразования языковых форм в соответствии с ситуацией в условиях профессионального контекста. Таким образом, обнаруживается соответствие между операциями и их последовательностью в механизме принятия решения (табл. 5).

Норма организует поведение, в том числе речевое, т.е. выполняет регулирующую функцию, фиксирует меру должного в деятельности. В норме «деонтологический компонент преобладает над оценочным, хотя норма есть своего рода образец, на соотносении с которым осуществляется оценка действий и поступков. Норма является средством оценки...» [123, с.16].

*Таблица 5*

**Идентичность механизмов  
принятия решений в ситуации выбора**

Этическое решение	Порождение высказывания
Профессиональная сфера	Языковое поле
Личные цели	Актуализация языковых знаний, умений, навыков
Соответствие нормам и требованиям	В соответствии с правилами построение предложений
Принятие решения	Выбор предложения из возможных вариантов

Стилистическое исследование публицистической речи участников процесса профессионального общения (интервью) тесно связано с исследованием ее языковой и стилистической норм, так как норма является стилистической категорией. Под языковой нормой понимается общепринятое и узаконенное использование слов, синтаксических конструкций [194, с.22].

Публицистический стиль отличается литературностью и нормированностью, литературная норма принимается за образец. В настоящее время в русском и иностранных языках литературная норма подвергается изменениям, вызванным демократизацией литературной нормы, стремлением СМИ заинтересовать

все социальные слои аудитории. Литературный язык вытесняется заимствованиями из других норм (жаргонизмы и др.). Нормообразующим фактором исследователи (Т.М. Бережная, Н.А. Заиграва, Ю.Г. Синельникова и др.) считают сближение норм литературного и разговорного языка.

Вариативность языковой нормы речи, проявляющаяся в выборе языковой формы из форм одного прагматического диапазона, определяется ее литературностью или нелитературностью. Стилистическая норма ограничивает использование лингвистических средств в том или ином функциональном стиле, показывает их соответствие конкретному стилю. Критерием стилистического нормирования речи является «уместность, неуместность» конкретной языковой формы в заданной коммуникативной ситуации [45].

Исследователи (Е. Козина) отмечают преимущественное использование литературной языковой нормы в журналистских текстах (превалирование книжной лексики над разговорной в СМИ). Таким образом, лингвистические средства литературной нормы с элементами разговорной являются нормообразующим фактором интервью. Знание журналистом нормо-стилистической принадлежности речевых средств облегчает их выбор, сочетаемость, использование при разных социальных характеристиках участников интервью, поскольку нормы создают предсказуемость появления того или иного лингвистического средства в тексте конкретного речевого жанра ситуации [106, с.46].

Обучение студентов – будущих журналистов методам интервьюирования предполагает выработку умений различать речевые единицы по уровням использования английского языка (нормо-стилистической принадлежности); применять речевые средства функционально, нормативно-адекватно содержанию социолингвистического и экстралингвистического факторов текстообразования; проводить интервью с учетом характеристик устной речи интервьюера и национальных особенностей вербального и невербального поведения носителей языка. С целью решения данной задачи в процессе обучения английскому языку лингвистические средства оформления интервью распределены по речевым функциям и уровням использования языка

(formal, neutral, informal), соотносимыми стилями языка, учитывая национально-культурную специфику [140]. Таким образом, нормативность, как регулятор лингвистических явлений, осваивается студентами в ситуации речепорождения текста в объеме усвоенного тезауруса.

В процессе формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики при обучении иностранному языку используется тезаурус специальных понятий: *journalist* (журналист), *morals* (нравственность), *moral* (нравственный), *professional ethics* (профессиональная этика), *principle* (принцип), *code* (кодекс), *regulation* (регуляция), *quality* (качество), *honesty* (честность), *responsibility* (ответственность), *conscientious* (добросовестность), *tact* (такт), *firmness* (выдержка), *collaboration* (сотрудничество), *reputation* (репутация), *mutual aid* (взаимопомощь), *honour* (честь), *dignity* (достоинство), *humanity* (гуманность), *justice* (справедливость), *benevolent* (доброжелательный), *sympathy* (отзывчивость), *incorruptible* (неподкупный), *professional position, duty* (профессиональная позиция, долг), *poise* (уравновешенность, выдержка, самообладание), *self-assurance* (самоуверенность), *topicality* (актуальность), *open-mindedness* (непредубежденность, широта кругозора).

Лексическая программа для монологической и диалогической речи определяется необходимостью использования специальных выражений и фраз в профессионально заданных ситуациях: *to communicate with the listeners, the viewers, the audience* (устанавливать контакт со слушателями, зрителями, аудиторией), *to achieve success* (достичь успеха), *to arrange (for) an interview* (договориться об интервью), *to think up questions to ask* (продумать вопросы, которые намерены задать), *to handle the matter (subject)* (обрабатывать материал), *to cover an event, an accident, news* (освещать событие, несчастный случай, новости), *to establish friendly relations* (установить дружеские отношения), *to inspire confidence* (внушать доверие), *to win confidence* (завоевать доверие), *to satisfy desire of the audience* (удовлетворять запросы аудитории), *to make a mark in journalism* (достичь успеха в журналистике), *to give a complete background service* (дать исчерпываю-

шее разъяснение подоплеке событий), to conjure up the atmosphere (воссоздавать атмосферу).

Объем тезауруса, представляющего содержание курса иностранного языка, учитывается при отборе профессиональных ситуаций, требующих принятия этических решений. Поэтому деятельность журналистов представляет собой различные виды коммуникации, классификация ситуаций производится на основе норм-отношений: журналист — аудитория; журналист — источник информации (документ, предметно-вещественная среда, человек); журналист — герой публикации; журналист — автор произведения; журналист — коллеги. Профессионально-нравственные нормы, представленные в данных ситуациях, являются правилами поведения журналиста с людьми, на контактах с которыми строится его профессиональная деятельность. Контекст профессиональных ситуаций становится содержанием нравственной практики будущих журналистов, средством приобретения профессионального опыта, а осваиваемые понятия наполняются ценностным смыслом, становятся критерием оценки своих поступков. Создание такого контекста требует различных организационных форм и активных методов профессиональной подготовки, основанных на различных формах взаимодействия студентов (диалоговых, групповых). Таким образом, решению ситуаций морального выбора, формированию когнитивного компонента готовности студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики будет способствовать полевой и контекстные подходы.

Новая парадигма профессионального образования, целью которого становится развитие нравственных ориентиров, ответственности за принятие решения в конкретной профессиональной ситуации, выражается стратегией «образования в контексте культуры» (М.Г. Вохрышева). Культурологический подход к формированию готовности студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики реализуется с помощью содержания учебных дисциплин, представляющего культурные практики человека в различных сферах жизнедеятельности, среди которых особыми возможностями обладает иностранный язык [32; 41; 100].

Образовательно-воспитательные задачи иностранного языка заключаются в обеспечении становления внутреннего мира личности через диалог культур, трактуемый современной психолингвистической наукой и как обмен культурными предметами, способами осуществления деятельности (обмен операциями), и как обмен образами сознания, ассоциированными с конкретными словами и описанными в текстах с целью постижения образа сознания носителей другой (чужой) культуры в ходе рефлексии над различиями квазиидентичных образов своей и чужой культур [43].

Обучение иностранным языкам в контексте диалога культур является мощным фактором личностного развития обучаемого [56]. Диалог культур реально протекает в сознании носителя конкретной культуры, при этом роль исходной культуры изучающих язык как средства познания не только чужой, но и своей культуры чрезвычайно высока. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте диалога культур студент опирается на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры.

В современных условиях конкурентоспособным ресурсом деятельности журналистов, наряду со специальными знаниями, является общая и профессиональная культура, обеспечивающая личностное развитие, преобразование духовных, интеллектуальных сил и потребностей человека. «Культура – это совокупность прогресса человека и человечества во всех областях и направлениях при условии, что этот прогресс служит духовному совершенствованию индивида как прогрессу прогрессов» [217].

Профессиональная культура проявляется в самой деятельности человека, в его отношении к своей работе, окружающим людям, самому себе, в процессе чего и происходит формирование ценностей. Ценность, будучи одним из ключевых понятий современной общественной мысли, используется в философии, социологии, психологии и педагогике для обозначения объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплоща-

ющих в себе нравственные идеалы и выступающих в качестве должного. Условием перехода ценностей из объективной ценностной системы в субъективную является культура, овладение которой происходит в процессе профессиональной подготовки журналистов. Ценностные ориентации как критерий для оценки результатов, достигнутых в познавательной, преобразовательной и иной деятельности студентов, соединяют, мобилизуют мотивы, цели и намерения личности [143].

Обладея развивающим, профессионально обогащающим потенциалом, иностранный язык представляет дополнительный ресурс формирования профессионально значимых умений у студентов — будущих журналистов, обусловленных внутренней мотивацией. Мотивация в обучении определяется Ю.Н. Кулюткиным как «соотношение целей обучения с потребностями, запросами, интересами личности, а также и осознание возможностей их достижения» [124, с.56]. Мотивация находит выражение как в общем отношении студента к обучению, так и в его активности в процессе учебной деятельности. Большинство психологов, в частности А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Б.Ф. Ломов, Н.Ф. Талызина и др., выделяют два типа мотивации и соответствующие им два типа поведения: а) внешняя мотивация и, соответственно, внешне мотивированное поведение; б) внутренняя мотивация и, соответственно, внутренне мотивированное поведение [14; 87].

Внешняя и внутренняя мотивация оказывают особое влияние на поведение и деятельность человека. Внешняя мотивация обусловлена внешними регулирующими стимулами действий и поступков личности. Внутренняя мотивация связана с потребностями в самодетерминации и компетентности, когда факторы, регулирующие поведение и деятельность, исходят из личностного «Я».

Внутренняя мотивация зависит от индивидуальной системы ценностей, которая формируется под воздействием системы общественных ценностей, отражающихся в общественном сознании и языке, поскольку в языке находят выражение социальные, культурно-исторические, этнические особенности его носителей. В соответствии с концепциями Л.С. Выготского и Дж. Мида,

язык является интерактивной системой, связанной с культурно обусловленным сознанием. Ученые отмечают общественную природу знания, возможность его развития только в совместной деятельности людей, в процессе их труда и общения, осуществляемого с помощью языка [52, с.134]. Культура общения, являясь одним из главных показателей профессиональной культуры, выступает как средство обеспечения эффективности трудовой деятельности, соблюдения общего и служебного этикета и представляет собой совокупность норм, способов, форм взаимоотношений людей, которые приняты в определенной социальной группе как своеобразные эталоны общения [23].

Появление в методике обучения иностранному языку термина «коммуникативная компетенция» является результатом осознания того, что речевая деятельность требует учета как лингвистических, так и экстралингвистических факторов, следовательно, она значительно шире речевых умений, понимаемых как умения грамматически корректно выстраивать высказывания. Коммуникативная компетенция необходима для профессиональной подготовки журналистов, поскольку она способствует повышению уровня общей культуры и трансляции ценностей, обеспечивает умения работать с соблюдением норм профессионального общения.

Составляющими коммуникативной компетенции являются: лингвистическая компетенция (то есть знание определенного словарного запаса и грамматических правил и умение использовать их для построения связных высказываний); социолингвистическая компетенция (то есть способность использовать и преобразовывать языковые формы, исходя из ситуации общения); дискурсивная компетенция (то есть способность воспринимать и порождать связные высказывания в коммуникативном общении); стратегическая компетенция (то есть способность прибегать к стратегии общения, вербальной и невербальной, в целях компенсации незнакомого языкового материала); социокультурная компетенция (знания о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, культуре речевого поведения); социальная компетенция (желание вступать в общение с другими, уверенность в себе, а также знание соци-

альных отношений в обществе и умение ориентироваться в них) [25]. Конечные цели обучения, дифференцируясь в виде конкретных поэтапных задач, решаются частично или полностью на протяжении всего срока обучения иностранному языку для специальных целей.

Одной из ведущих функций деятельности журналиста (Е.П. Прохоров, Л.Г. Свитич) является коммуникативная функция, цель которой состоит в установлении контакта с аудиторией, внутри профессиональной среды, социума, что требует овладения нормами и правилами общения, задающими образ профессионального поведения. Следовательно, коммуникативная компетенция в процессе обучения иностранным языкам направлена на развитие личности профессионала (журналиста), его компетенции [79; 148].

Контактоустановочный, интерактивный аспекты профессиональной коммуникации, требующие овладения нормами и правилами общения, задающими образ профессионального поведения, вызывают наибольшие трудности в процессе обучения. Общение представляет собой сложный и многогранный процесс взаимодействия и взаимовлияния людей друг друга. Оно может рассматриваться как акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией, непосредственного эмоционального контакта между людьми [35; 71]. В процесс подобного речевого взаимодействия включены не только отдельные личности, но и группы, а на уровне массовой коммуникации — большие общности людей. Опубликованный в газете текст разговора двух личностей становится достоянием массовой аудитории, которая опосредованно принимает участие в диалоге. Сложность и многогранность понятия общения исследователи (А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев и др.) видят в том, что в самом акте могут проявиться процессы взаимодействия и взаимовлияния, отношение людей друг к другу, особенности протекания мыслительных процессов, поведенческие реакции и различного рода эмоциональные состояния.

Интервьюирование как метод сбора информации отражает специфику журналистского общения. Главной особенностью интервью как вербального общения является его однонаправ-

ленность. Схема «говорящий – слушающий» может рассматриваться и как элементарный акт общения, и как очень сложная форма взаимодействия, в котором может проявиться все многообразие форм коммуникативной активности личности: коммуникативное поведение, коммуникативная деятельность, психическое состояние в ситуации общения, различные варианты лидерских ролей человека. С точки зрения коммуникативной деятельности журналист в паре «говорящий – слушающий» занимает активное положение, при котором в ходе восприятия речи собеседника ему приходится решать коммуникативные, познавательные и профессиональные задачи. При решении коммуникативных задач ему следует стремиться к удовлетворению коммуникативных потребностей своего собеседника в выражении им собственных мыслей, чувств и эмоций. Журналист не только направляет своими вопросами движение мысли собеседника, но и способствует формированию и формулированию этой мысли. В процессе беседы он должен уметь сопереживать собеседнику, выражать сочувствие, понимание, согласие или несогласие. В этом смысле к коммуникативной компетентности журналиста можно отнести и его умение через мимику и выражение лица точно уловить психологическое состояние человека в конкретный момент, в определенной ситуации.

В процессе решения профессиональных задач журналист контролирует течение разговора (полно или неполно партнер по общению отвечает на вопросы, уклоняется ли он от ответов или же действительно ничего не знает по затронутой теме, искренне ли выражает свое мнение или пытается запутать вопрос и т. д.). Все эти моменты можно отнести к коммуникативной компетентности журналиста, которая достигается, по мнению психологов, тренировкой психологической наблюдательности [79; 98]. При этом наблюдению подлежат: а) речевые акты, их содержание, последовательность, направленность, частота, продолжительность, интенсивность, уровень экспрессии, особенности лексики, грамматики, фонетики, интонация голосовых качеств говорящего, речемоторная синхронизация; б) выразительные движения (лица и тела); в) перемещения и позы людей, дистанция между ними, скорость и направление движений, аранжировка в межличностном пространстве; г) тактильное воздействие [145]. Подобного

рода наблюдательность позволяет адекватно реагировать на все проявления партнера по общению, что приводит журналиста к желаемой цели.

Таким образом, интервьюирование представляет собой особый вид коммуникативной деятельности, в ходе которой решаются определенные коммуникативные задачи — обмен идеями, мыслями, размышлениями, переживаниями и чувствами. При этом эффективность общения во многом зависит от коммуникативной компетентности журналиста, которая предполагает развитые умения и навыки общения в профессиональных ситуациях. На когнитивном уровне — это знание предмета разговора, на лингвистическом — владение языковыми нормами общения, а на эмоциональном — чувствительность к психологическим состояниям других.

Определившись со своими коммуникативными задачами и целями, журналист вступает во взаимодействие с собеседником. Данную сторону общения следует рассматривать как интерактивную, т. е. направленную на налаживание определенных взаимоотношений между людьми. Люди, вступая в общение, имеют ряд ролевых ожиданий. В психологии роль понимается как нормативно одобряемый образец поведения, ожидаемый окружающими от каждого, кто занимает данную социальную позицию, при этом каждая роль должна отвечать совершенно определенным требованиям и определенным ожиданиям окружающих [167]. Такая ролевая заданность обусловлена профессионально-этическими нормами, которые приняты в обществе в качестве образцов поведения.

В процессе общения осуществляется реализация ролевых ожиданий, зависящих от протекания самого процесса общения, который состоит из нескольких этапов: адаптация, предвосхищение, кульминация. В адаптационный период собеседники, приглядываясь друг к другу и произнося первые фразы, оценивают психологический тип и эмоциональный образ партнера. На этапе предвосхищения собеседники стремятся предугадать поступки другого. Именно на этом этапе выясняются позиции, мнения и сомнения партнеров по общению, идет интенсивная работа по прогнозированию, моделированию развития ситуации, разр-

тывается аргументация обеих сторон, происходит закрепление коммуникативных ролей («говорящий – слушающий»), на основе которого образуется вопросно-ответное взаимодействие [117].

Обучение иностранному языку способствует развитию взаимодействия партнеров по общению, которое может протекать в виде диалога, спора, дискуссии, полемики, беседы и т. д. Для диалога характерна свободная смена коммуникативных ролей: говорящий и слушающий могут постоянно меняться ролями, их взаимодействие представляет собой двустороннее общение, высказывания одного человека стимулируют суждения другого. Диалог во многом выстраивается на взаимном понимании и уважении людей к чужому мнению или позиции, на содействии друг другу в процессе коммуникации. По-иному реализуются отношения в споре или дискуссии. Для этих форм словесного общения также характерна свободная смена коммуникативных ролей. Но в данном случае на первое место выступают соперничество идей (в споре и дискуссии), конфликт и непримиримая борьба мнений (в полемике), в процессе которых соблюдение норм профессиональной этики является гарантией достижения консенсуса. Для беседы и исповеди характерно спокойное течение разговора, причем журналист, как правило, занимает позицию слушающего [102]. Таким образом, существует взаимообусловленность форм словесного общения и коммуникативных ролей участников разговора, при которой наибольшие трудности вызывают не информационный, а контактоустановочный, интерактивный аспекты профессиональной коммуникации, что требует овладения нормами и правилами общения, задающими стиль профессионального поведения.

Исследователями (В.П. Кузовлев, Е.И. Пассов и др.) выявлена обратная связь между изучением иностранного языка и общением: общение интенсивно влияет на овладение иностранным языком, продуктивность усвоения иноязычного материала, чему способствуют следующие факторы: высокая активность партнеров по общению; благоприятный эмоциональный рабочий фон, обеспечиваемый общением; появление и развитие специфической функции контроля и самоконтроля за речепроизводством в процессе общения [164, с.130]. Включение иноязыч-

ной речевой деятельности в структуру профессиональной деятельности требует построения процесса обучения иностранному как модели общения, способствующей формированию профессиональной культуры журналиста. Таким образом, культурологический подход к формированию готовности студентов – будущих журналистов в процессе обучения иностранному языку будет способствовать развитию ценностно-мотивационного компонента данной готовности.

Поиск способов решения профессиональных ситуаций, связанных с моральным выбором, требует применения личностно-ориентированного подхода к формированию готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, основанного на создаваемом «пространстве выбора» (В.В. Сериков) для принятия решения. Личностно-ориентированное обучение иностранному языку предусматривает учет личностных особенностей студентов, их вовлеченность в процесс профессиональных ситуаций, тем самым обеспечивая условия для самореализации, что соответствует тенденции гуманизации профессиональной подготовки журналистов. Нормы профессиональной этики журналистов являются своего рода шаблонами, следование которым необходимо в процессе деятельности. Однако работа по образцу представляет собой начальный этап обучения, вырабатывающий стабильность употребления той или иной нормы. Продвинутый этап подразумевает осмысление шаблонов, проекцию их в соответствии с конкретной ситуацией, требующей эмоционально-волевого решения.

Исследователи (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) отмечают взаимообусловленное влияние эмоций и деятельности: эмоции отражают отношения между потребностями (мотивами) и результатами деятельности, направленной на их удовлетворение. В свою очередь эмоции сами влияют на ход деятельности, выступая в качестве внутренних побуждений к ее осуществлению [183]. Следовательно, речевая деятельность, как и любая другая, стимулируется потребностями, переживаемыми как эмоция. «Всякая речь должна протекать на определенном эмоциональном фоне, сопровождаться и поддерживаться эмоцией до тех пор, пока речевое действие не завершено, цель не достигну-

та» [206, с.108]. Познание действительности всегда сопровождается эмоциональной оценкой того, что познается. Эмоциональная направленность речевого высказывания отражает ориентированность говорящего на определенные объекты окружающей действительности или свой внутренний мир и обнаруживает тесную связь с целями субъекта деятельности.

В целях эффективности процесса профессионального общения журналисту необходимо проявлять чувствительность к психологическим состояниям других, их стремлениям, ценностям и целям. Эффективность труда журналиста зависит от эмпатии — способности к сочувствию, эмоционального отклика на переживания другого человека. В эмпатической способности лежат истоки морального развития личности журналиста, которое является условием профессиональной деятельности [105].

Развитию эмпатии средствами иностранного языка, осознанию системы общечеловеческих ценностей и моделей поведения журналистов способствуют все виды речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, письмо. Отождествляясь с героями произведений (текстов) профессиональной направленности, студент усваивает способы эмоционального реагирования на события, оценивает не только внешние поступки, но и внутренние качества человека. Сопереживание литературному герою способствует переносу на себя его свойств и качеств, вовлекает в понимание произведения деятельность самосознания [38]. Разыгрывание диалогов учит нормам взаимоотношений различных уровней на основе личностного выбора, что формирует эмоционально-волевой компонент готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики.

Сфера профессиональной деятельности или ее пространство ограничено обязанностями и требованиями, предъявляемыми к ней. Пространство профессиональных ценностей предполагает их освоение, принятие и выработку идеала для субъекта этой деятельности. Поскольку в ходе профессиональной подготовки имитируется профессиональное пространство, то должен соблюдаться закон взаимодетерминированности пространства деятельности (внешнее пространство) и пространства субъекта деятельности (внутреннее пространство), в силу чего формирование готовности

студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики должно базироваться на пространственном подходе (С.К. Бондырева, А.И. Капгерев, А.И. Яценко и др.).

Процесс обучения иностранному языку, ориентированный на овладение языковыми формами, необходимыми для принятия этических решений, способствует созданию языкового пространства, в котором формируется языковая личность. Современной моделью овладения иностранным языком, позволяющей рассматривать язык не в абстракции от развивающегося человека, а как сторону человеческой личности, выступает концепт языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов), а применительно к обучению неродному языку — вторичной языковой личности (И. И. Халева). Следовательно, результатом образования в области иностранных языков призвана стать вторичная языковая личность. Это еще раз доказывает, что личность есть определяющий фактор и условие успешности языкового образования.

Языковая личность понимается как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности» [98, с.29]. Н.Ю. Караулов предлагает структуру языковой личности, состоящую из трех уровней: вербально-семантического, когнитивного и прагматического. Вербально-семантический уровень, включающий формальные средства выражения определенных значений — слова, связанные грамматически-прагматическими и ассоциативными отношениями, образующие «вербальную сеть», предполагает для носителя нормальное владение языком. Когнитивный уровень охватывает понятия, идеи, определяющие семантические поля и языковую картину мира носителя языка. Он обуславливает расширение значений отдельных лексических единиц и обеспечивает переход к знаниям, следовательно, охватывает интеллектуальную сферу личности говорящего. Прагматический уровень языковой личности состоит из целей, мотивов, интересов, установок, коммуникативно-деятельностных потребностей и обеспечивает переход от осмысления речевой к пониманию реальной деятельности. Обществу существует не само по себе, а связано с производственной

деятельностью людей, определяющих социальные отношения, следовательно, правильно говорить не о чисто коммуникативных потребностях, а о коммуникативно-деятельностных, обусловленных всей парадигмой социально-деятельностного поведения личности, охватывающей также ее интересы, мотивы, цели и ценности.

Между коммуникативно-деятельностными потребностями и тремя уровнями языковой личности существуют определенные взаимосвязи. Так, первая группа потребностей отвечает задачам установления и развития контактов между людьми. Эта группа потребностей удовлетворяется вербально-семантическим уровнем и реализуется в обыденном употреблении языка. Вторая группа потребностей коррелирует с ситуациями общения, предполагающими обмен информацией и выработку единой стратегии взаимодействия в совместной деятельности с использованием тезауруса личности. Третья группа соотносится с ситуациями общения, в которых личность направлена на восприятие и понимание своего партнера. В реальном общении в структуре языковой личности нет столь четкой ясности в подразделениях коммуникативно-деятельностных потребностей по уровням ее сформированности, однако эти потребности выступают в качестве основных единиц мотивационного уровня [98].

Рассматривая отдельные аспекты языковой личности, представляющие интерес для методической науки, Ю.Н. Караулов отмечает, что предметом интереса в процессе обучения являются: на вербально-семантическом уровне – формирование автоматизированных навыков использования типовых конструкций; на когнитивном – проблема развертывания текста по темам и семантическим полям, а также сжатие исходного текста до проблемного; на прагматическом – соответствие языковых средств коммуникативным условиям их использования. В разное время делался тот или иной акцент на каждом из аспектов. Отсюда в методике обучения иностранным языкам существуют разные подходы к конструированию содержания обучения. Так, в 1960-е годы в центре внимания была первая группа аспектов, т.е. развитие навыков использования типовых структур [89]. С этим связан имевшийся в тот период развития теории и практики

обучения иностранным языкам интерес к моделям и речевым образцам. На более позднем этапе развития методики предметом внимания ученых стала проблема возможного целенаправленного воздействия на тезаурус обучаемых, что явилось основанием проблемного обучения. В настоящее время существенная роль отводится коммуникативным потребностям личности, следовательно, в обучении иностранному языку акцент делается на практическом использовании языка, его употреблении, на прагматической его составляющей.

Выявлено, что развитие языковой личности — это непрерывный процесс, состоящий из ряда последовательно сменяющихся связей между представленными уровнями, обнаружена зависимость их качественных особенностей от степени развития языковых способностей, которые характеризуют языковую личность и являются механизмом, обеспечивающим речевую деятельность в различных видах и формах (А.А. Леонтьев). Концепция трехуровневого устройства языковой личности определенным образом коррелирует с тремя типами коммуникативных потребностей — контактоустанавливающей, информационной и воздействующей, а также с тремя сторонами процесса общения — коммуникативной, интерактивной и перцептивной, что отражает характер деятельности журналиста и тесно связано с ее функциями.

Учитывая познавательную и репрезентативную функции языка, его роль в формировании мышления, ученые говорят о необходимости формирования, становления и воспитания вторичной языковой личности [57; 99; 214], определяемой как «личность, которая может быть выражена в иностранном языке, отражающая через этот язык картину мира и определяющая процессы восприятия и понимания» [214, с.153]. Описание модели вторичной языковой личности осуществляется с учетом тех процессов, которые происходят в личности в ходе овладения иностранным языком. Поскольку языки отличаются друг от друга своим вербально-семантическим уровнем, то исследователи делают первый уровень языковой личности на две тезаурусные сферы: тезаурус I и тезаурус II (формирование вторичного когнитивного сознания). Тезаурус I связан с ассоциативно-вербаль-

ным уровнем языка и формирует языковую картину мира, тезаурус II формирует концептуальную, или глобальную, картину мира. Выделенные две сферы взаимосвязаны и одновременно автономны друг от друга. Взаимосвязь проявляется в том, что тезаурус I формируется под воздействием тезауруса II, в свою очередь, тезаурус II опирается на объективируемый в слове тезаурус I. Носители разных языков различаются своим тезаурусом I, но нельзя сбрасывать со счетов и различия в тезаурусе II. Формирование тезауруса II является сложной задачей, так как в данном случае речь идет о развитии умений распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей, норм и оценок [215, с. 120].

Овладеть суммой знаний о картине мира – значит выйти на когнитивный (тезаурусный) уровень языковой личности. При подготовке билингва, активного участника межкультурной коммуникации, владеющего наряду с родным и иностранным языком как средством повседневного общения, важно научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать (постигать) носителя иного языкового образа мира. Использование понятия языковой картины мира и тезауруса личности как способа организации знаний позволяет утверждать, что понять какую-нибудь фразу или текст означает, пропустив ее через свой тезаурус, соотнести со своими знаниями и найти соответствующее ее содержанию место в картине мира. Этот результат может быть достигнут при неполном, приблизительном знании семантики слов, но адекватном соотношении их смысла с областями и узлами тезауруса [172].

Очевидна необходимость дифференциации понятий «уровень усвоения иноязычного кода» и «уровень развития (прежде всего через категории языкового сознания) культуры речевой деятельности», направленных на проникновение в концептуальные системы носителей иностранного языка. При этом процесс обучения иностранному языку проходит по мере изменения его качественных характеристик через все уровни структуры языковой личности, наполняясь на каждом уровне своим содержанием и развиваясь во взаимосвязи с уточненными для конкретных условий обучения целями [189]. Таким образом, принятие

концепта вторичной языковой личности в качестве методологического означает, что в современном процессе обучения иностранным языкам делается особый акцент на сопоставлении не столько разных языковых явлений, сколько разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур. Сопоставление предполагает осознание учащимися собственной универсальной сущности как культурно-исторического субъекта.

Языковая личность складывается из способностей человека осуществлять различные виды речемыслительной деятельности и использовать разного рода коммуникативные роли в условиях социального взаимодействия людей друг с другом и окружающим их миром. Следовательно, вторичная языковая личность есть категория, имеющая выход на такие качества личности индивидуума, как творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению (социальное взаимодействие), умение включаться в современные мировые процессы, совершенствовать человеческое общество.

Модель вторичной языковой личности позволяет раскрыть природу и условия реализации личностно-развивающих возможностей процесса обучения иностранным языкам и, следовательно, получить полную картину относительно механизмов овладения языками в учебных условиях. Личность представляет собой устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как члена определенного общества [135]. Следовательно, личностно-развивающие возможности процесса обучения иностранному языку способствуют развитию личности в целом, как ее некогнитивных аспектов (эмоциональных характеристик, воли), так и интеллектуальных (когнитивных), которые, прежде всего, проявляются в языке и исследуются через язык.

В настоящее время вуз, являясь определенным сообществом, в котором формируется личность, рассматривается не только как специальное учреждение, предназначенное для обучения, он, прежде всего, — часть культуры общества, т.е. является функциональной единицей культурного пространства, заключающего огромные потенциальные возможности «культурного об-

разования» личности [59]. Таким образом, студент, находясь в пространстве культуры, представленной пространством знаний, овладевает профессиональной культурой. В то же время вуз представляет пространство культуры отношений, взаимодействия, поведения, складывающихся на основе принципа культурного-субкультурного поведения, в силу чего вырабатывается кодекс поведения представителей определенной профессии, а преподаватель вуза выступает как особое культурное пространство, носитель профессиональной этики.

Суть этико-педагогического подхода к формированию готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики будет заключаться в отборе педагогических средств, обогащающих опыт профессиональной деятельности будущих журналистов способами принятия этических решений. Таким образом, пространственный подход (пространство культуры, пространство отношений) к формированию готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики будет способствовать развитию рефлексивного компонента готовности.

Активные формы и методы обучения иностранному языку, включающие совокупность способов организации и управления учебно-познавательной, профессионально-ориентированной, преобразовательной и коммуникативной деятельностью обучаемых, направлены на формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов, целостного представления о профессиональной деятельности, ее фрагментов и этапов, социальных умений и навыков взаимодействия и общения.

Динамическое моделирование предметного и социального содержания профессиональной деятельности, обеспечивающего условия для трансформации деятельности студента в профессиональную деятельность, достигается контекстностью учебного процесса [56, с.8]. Принцип проблемных ситуаций способствует созданию у будущих специалистов практического опыта поведения, связанного с общением и направленностью на него, а эффективность использования методов активного обучения проявляется в активизации умений студентов осуществлять моральный выбор, принимать этические решения. Рефлексивно-

поведенческий компонент готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики связан с речевыми ситуациями, коммуникацией и игрой, являющимися эффективными средствами и методами обучения (рис. 6).

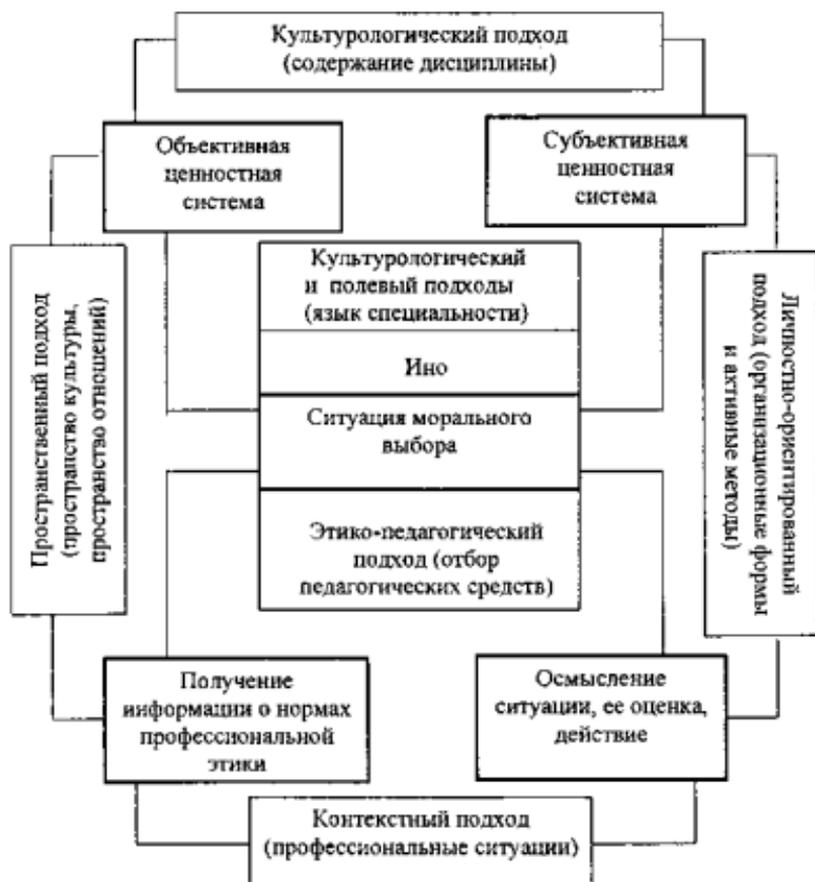


Рис. 6. Методологическая база процесса формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики

В методологическом и методическом плане большими возможностями в процессе обучения иностранному языку обладает кейс-метод как специфическая разновидность исследовательской аналитической технологии, способствующая решению педагогических задач в ходе исследовательского процесса и аналитических процедур. Как технология коллективного обучения он интегрирует технологии развивающего, личностно-ориентированного обучения, включает процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, способствует формированию у студентов этического и ценностного отношения к миру, другим людям и самим себе [150, с.156]. Суть кейс-метода заключается в том, что студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы.

В сложную систему кейс-метода включены следующие методы обучения и воспитания: моделирование, системный анализ, мысленный эксперимент, методы описания, проблемный метод, метод классификации, игровые методы, «мозговая атака», дискуссия, что существенно обогащает, расширяет его возможности и образовательный потенциал. Методы, интегрированные в кейс-метод, выполняют в нем ряд функций [185]. Метод описания позволяет формировать у студентов навыки системного описания, т.е. способность отделять существенное от несущественного, формулировать собственную трактовку и давать собственную оценку приведенных в нем фактов, оценок, предположений, умолчаний, что предполагает выражение ценностного и оценочного отношения к событиям и людям, описываемым в кейсе. Проблемный метод позволяет формировать у студентов проблемный подход к действительности, предполагающий реализацию в деятельности способности к ценностному и этическому разрешению проблем. Игровой метод как способ представления вариантов поведения героев ситуации позволяет студентам проигрывать роли участников кейса и является специфической формой их социализации, обретения жизненного опыта, знаний, навыков, формирования отношений. Дискуссия

и «мозговая атака», в ходе которых студенты обмениваются взглядами по поводу проблемы и предлагают разнообразные пути ее решения, — это взаимодействие в микрогруппе, способствующее овладению этическими нормами и навыками нравственного поведения в условиях коллектива, формированию умения аргументированно отстаивать свою точку зрения без нанесения морального вреда оппоненту по дискуссии. В них выявляется степень зрелости и самостоятельности мышления студентов, уровень их компетентности по поводу решаемой проблемы, происходит актуализация знаний по заявленной теме.

Содержание кейса — реальная жизненная ситуация, описание которой отражает какую-либо практическую проблему (задачу), которая не имеет простого, а иногда и однозначного решения. Задача как цель, данная в определенных условиях, в определенной ситуации деятельности, является структурной единицей, которая объединяет действия, выполняемые студентами. Целью решения задач, в предметном содержании которых воссоздается контекст профессиональной деятельности, является открытие и освоение студентами тех обобщенных оснований (идей, принципов, способов, ценностей), которые могут быть использованы затем для более эффективной регуляции процессов решения практических и теоретических проблем. Механизм решения задачи, заложенной в кейсе, представляет собой ряд последовательных действий: ознакомление студентов с текстом кейса; совместный поиск идеи, гипотезы решения; составление ориентировочной основы действий разрешения; реализация намеченного проекта с последующим оппонированием; подведение итогов дискуссии, принятие (выработка) решения проблемы, заявленной в кейсе (привлечение студентов к анализу собственных затруднений, рефлексия). Являясь специфической разновидностью проектной технологии (К. Патрик), кейс-метод имеет несколько этапов: анализ проблемной ситуации, синтез решений, выбор альтернатив, корректировка и реализация решений.

Кейс-метод содержит различные виды ситуаций, которые используются на занятиях по английскому языку в соответствии с определенными темами: *What Makes a Good Journalist?* (*Career, Training, Code of Professional Ethics*) — Что такое хоро-

ший журналист? (Профессиональная подготовка, Карьера журналиста, Кодекс профессиональной этики); *News and the Quality (What is Journalism? What is News? The Evaluation and Selection of News. The Art of Useful Writing)* – Новости и качество (Что такое журналистика? Что такое новости? Оценка и отбор новостей. Искусство написания статьи) и т.д. В процессе работы над ситуациями студенты работают над предложенными преподавателем текстовыми материалами, анализируя степень разработанности проблемы, выполняют различного рода упражнения на отработку лексического, грамматического уровня языка, что направлено на когнитивный компонент готовности будущих журналистов.

Корректность организации диалога, дискуссии при обсуждении основных вопросов ситуации обеспечивают основные навыки диалогической речи: постановка вопросов и адекватная реакция на них, выражение согласия / несогласия и своей точки зрения. Для отработки данного умения используются клише выражения и пояснения своего мнения: *I think / believe / suppose ...* (я думаю / полагаю / считаю...); *It seems to me...* (мне кажется...); *In my opinion...* (по моему мнению...); *I am sure...* (я уверен...); *To my mind* (по моему мнению); *There is no doubt...* (нет сомнения...); *That is right* (это так); *I agree with...* (я согласен с...); *I think you are mistaken* (Вы ошибаетесь); *I am afraid I do not know what you mean* (к сожалению, я не знаю, что Вы имеете в виду); *but on the other hand...* (но с другой стороны...); *you are right* (Вы правы).

Взаимодействию с собеседником способствуют клише, реализующие запрос мнения: *Don't you think that...?* (не думаете ли Вы, что...?); *Don't you believe that...?* (не полагаете ли Вы, что...?); *Do you agree with me?* (Вы согласны со мной?); обеспечивающие переспрос: *Sorry, could you repeat please?* (Извините, не могли бы Вы повторить?); *Sorry, I haven't understood You* (Извините, я Вас не понял).

Отобранное содержание обучения иностранному языку, направленное на формирование готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики (этические ситуации и ситуации нравственного выбора (как их раз-

новидность), представленное в кейсе, отражает совокупность жизненных обстоятельств, при которых возникают, развиваются нравственные противоречия (в том числе и внутриличностный моральный конфликт) и которые подлежат разрешению нравственно оправданными средствами. Участник ситуации дает оценку варианта собственного поведения и поведения других людей (реализовать ценностное отношение); выбирает один из альтернативных вариантов собственного поведения (реализовать этическое отношение и разрешить моральный конфликт). В педагогическом процессе такой тип ситуации применяется с целью формирования педагогически целесообразных отношений студентов к миру, другим людям и к самим себе [125].

Ядром ситуации являются противоречия, определяющие содержание морального конфликта. Противоречия между моральными требованиями, нормами, этическими и ценностными отношениями личности к миру, людям и самой себе, ставят героя кейса перед необходимостью «выбора одной из двух взаимно исключающих друг друга форм поведения» [163, с.67] (внутриличностный конфликт, который предстает в виде острой коллизии в сознании личности, внутреннего разлада сознания). Конфликтная ситуация описывается как особого рода драматическая ситуация, в основе которой лежит моральный конфликт, содержащий различные морально-этические проблемы, связанные с выбором поведения и принятием морального решения, с оценкой и самооценкой нравственных достоинств личности, принятием решения в конкретной ситуации. Умение видеть, осознавать и анализировать морально-этические противоречия вокруг себя и в самих себе является важнейшим компонентом готовности студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики.

Ситуация нравственного выбора с внутриличностным конфликтом содержит в себе острое противоречие, ставящее личность перед необходимостью выбора форм поведения, или мотивов, или — в широком смысле — ценностей, при имеющемся спектре возможностей выбора из альтернатив, обе из которых или по меньшей мере одна имеет моральное содержание, явля-

ется моральным требованием или моральной ценностью, имеющей нравственное значение» [128]. Принять альтернативное решение – это значит выбрать между добром и злом, сочувствием и безразличием, смелостью и трусостью, честностью и обманом, верностью и предательством, альтруизмом и эгоизмом и т.д. Выбрать правильное моральное решение – это значит реализовать этическое и ценностное отношение. В совокупности объективная возможность выбора и субъективная способность (стремление, потребность) выбирать составляют необходимые и достаточные элементы ситуации нравственного выбора [150]. В процессе решения ситуаций морального и ценностного выбора у студентов накапливаются этические знания, приобретается опыт по ситуациям реальной ответственности, выбора, принятия решений, проектированию своего поведения, переживанию и проживанию ситуаций гуманного, нравственного поведения.

Каждая ситуация предъявляется студентам не только в ее ценностном содержании, но и в контексте выбора нравственной ценности. Исследователи различают ситуации выбора ценности и ситуации морального выбора, которые предполагают друг друга, но не являются тождественными. В ситуации морального выбора речь идет не о предпочтениях, а о выборе одного из благ. В условиях выбора ценности (ценностный выбор) речь идет о выборе того, что является безусловным благом для других [125].

Наибольшую сложность в процессе обучения представляет выражение чувств в связи с ситуацией, что в методическом плане можно успешно решить, используя драматизацию, которая помогает выразить в речи эмоциональную реакцию говорящего или слушающего. Именно поэтому игровые задания приобретают сегодня все большее значение в коммуникативно-ориентированном обучении, а ролевые игры – значительное распространение как эффективный метод тренировки в коммуникативной деятельности. Ролевые игры вырабатывают навыки ведения различных форм делового общения, спора, дискуссии, полемики и т. п. Видоизменяя игровую ситуацию, преподаватель создает условия для выработки навыков автоматизации язы-

кового материала (Н.В. Агурова, Б.И. Гоздецкая, Л.И. Максимова, Б.Ю. Протасова). Исследователи (М.Ф. Стронин) рассматривают игру как ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками: целенаправленностью речевого воздействия, эмоциональностью, спонтанностью. Игры способствуют выполнению важных методических задач: созданию психологической готовности студентов к речевому общению; обеспечению естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала; тренировке в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Кейс «Success in Interviewing» (Успех при интервьюировании) предполагает выработку стратегии общения на всех этапах интервью: подготовка, проведение, обработка полученных сведений. Подготовка к интервью складывается из определения цели интервью и характера необходимых сведений; изучения предмета интервью и собеседника; предварительного обдумывания хода беседы, составления вопросов; договоренности о встрече, месте и времени интервью. Все эти этапы с последующим проведением интервью и его обработкой требуют этического поведения журналиста. В процессе обучения иностранному языку вырабатывается умение выстраивать беседу, задавать вопросы, реагировать на реплики интервьюируемого: Making an Appointment (назначение встречи): May I speak to... (могу я поговорить с ...); I'd like to make an appointment with you to clarify some details (мне бы хотелось назначить встречу с Вами, чтобы прояснить некоторые детали); Will it be all right for you if...? (Вам будет удобно, если...?); Does it suit you...? (Вас устроит...?); Are you engaged...? (Вы заняты...?). Успеху интервью будут способствовать выражения, предшествующие самим вопросам: I wonder if you could help me, I'd like to know... (если бы Вы могли помочь, я хотел бы узнать...); I wonder if you could tell me... (не могли бы Вы рассказать мне...); I'd like to talk to you about... (мне бы хотелось поговорить с Вами о ...); I'd like to ask

you some questions... (мне хотелось бы задать Вам несколько вопросов...); I'd like to get some information... (мне бы хотелось получить информацию...); Could you tell me something about... (не могли бы Вы рассказать что-нибудь о...). В процессе общения иногда требуется получить более подробное разъяснение по интересующему вопросу: Sorry, but could you explain that in a bit more detail, please? (извините, но не могли бы Вы пояснить это более детально); Could you tell me a bit more about it? (не могли бы Вы рассказать об этом поподробнее); I don't quite follow (я не совсем понял).

Студентам – будущим журналистам предлагается составить интервью на различные темы (беседа с государственным деятелем, жертвой несчастного случая, очевидцем происшествия и т.д.), а затем проинсценировать данную беседу, в результате чего происходит развитие рефлексивного компонента готовности к соблюдению норм профессиональной этики.

Вовлечению студентов в учебную деятельность, обеспечивая высокую активность, способствует ролевая игра. В ходе игры студент постоянно перерабатывает информацию, поступающую к нему от других участников игры, оценивает ее, чтобы своевременно и адекватно выступить в своей роли, в соответствии с ситуацией общения. Благодаря условности игровой ситуации снижается психологическая напряженность участников игры, повышается их контактность [139]. Важнейшим требованием эффективного использования игр является тщательная подготовка учебно-методической документации, включающей в себя все элементы процесса разработки игры: сценарий игры, методические указания.

В организации и проведении игры принято различать три этапа: подготовительный, собственно игровой, дебрифинг. Первый включает выбор игры, ее апробацию и адаптацию к условиям группы; обзорный брифинг, распределение ролей и социальный брифинг обеспечивают успех реализации второго этапа. Последнему из трех этапов отводится наиболее важная роль, ибо он позволяет проанализировать действия участников игры, эффективность их поступков, обсудить допущенные ошибки,

скорректировать и оговорить различные варианты действий и их последствия. На начальной стадии подготовки ролевой игры преподаватель активно контролирует деятельность студентов, постепенно сокращая свое участие, переходя в положение активного наблюдателя. Преподаватель, ведущий занятие, корректирует цели игры, ее составные элементы, создает условия, в которых достигаются максимальная заинтересованность участников и очевидная учебная польза. Преподаватель должен квалифицированно провести инструктаж, хорошо знать модель игры, руководить ее проведением, сделать выводы, становясь психологом, педагогом, опытным организатором, режиссером [72].

Деловая игра направлена не только на усвоение знаний и приобретение навыков иноязычного общения, она прежде всего связана с предметом профессиональной деятельности и является высшей стадией использования языка в целях профессионального общения, имитируя модель реальных жизненных ситуаций и реальных проблем, подлежащих решению. Как методический прием деловая игра полифункциональна, поскольку она воспитывает способность самостоятельно мыслить и принимать решения; обогащает лингвистические и страноведческие знания; тренирует, закрепляет профессиональные знания; формирует речевую, коммуникативную и интеркультурную компетенцию [141].

Будучи коллективной деятельностью, деловая игра предполагает усвоение не только знаний и способов их практической реализации, но и нравственных, поведенческих норм профессиональной деятельности. Занимаясь проблемами теории и практики деловых игр, исследователи (В.И. Бакштановский, А.А. Вербицкий, Г.В. Винникова и др.) полагают, что в условиях игры студент формирует и развивает свои личностные качества: ответственность, корректность, терпимость по отношению к партнерам. Являясь активным методом, этическая деловая игра характеризуется проигрыванием моральных ситуаций в искусственных условиях, имитированием решений, оценок, поступков, исполнением роли, заложенной в игровом сценарии [18]. Деловой игре всегда присущи объект игрового моделирования (например, дискуссия), различные интересы участников, созда-

ющие некоторую проблемность при решении основной коммуникативной задачи, наличие общей цели игры (например, убедить, что средства массовой информации формируют общественное мнение), динамизм ситуации с частой и быстрой сменой ролей, которая имеет место в дискуссии, дефицит времени и языковых средств для выражения мыслей, желание выразить эмоции, возникающие в ходе игры [23].

Активное участие студентов в отработке коммуникативных навыков в специально моделируемых ситуациях может способствовать формированию ценностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого и рефлексивного компонентов готовности к соблюдению норм профессиональной этики. Активные формы и методы освоения иностранного языка, специальный лексический тезаурус, являясь средствами иностранного языка, образуют систему формирования готовности будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики и представляют часть общей системы профессиональной подготовки студентов журналистов.

### **Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики**

Система формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, разработанная на основе теоретического анализа проблемы, потребовала экспериментальной проверки. Целью опытно-экспериментальной работы было ее апробирование средствами иностранного языка. Выборку составили 23 студента Самарского государственного университета факультета журналистики.

Констатирующий эксперимент направлялся на выявление уровня сформированности ценностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, рефлексивного компонентов в структуре готовности студентов – будущих журналистов Самарского государственного университета к соблюдению норм профессио-

нальной этики. Для изучения уровня сформированности компонентов применялась совокупность методов: включенное наблюдение за студентами на занятиях; изучение их интересов, мотивов, потребностей; методики самооценки; тестирование.

Основной задачей констатирующего эксперимента было определение уровня этических знаний и уровня сформированности практических умений в области этики у студентов. Для проверки знаний студентов – будущих журналистов в области профессиональной этики был разработан тест, состоящий из заданий разных уровней сложности. Задания касались разных аспектов профессиональной этики журналистов: общие понятия «профессиональная этика журналиста» и «журналистская мораль»; критерий профессиональной этики журналиста; субъектно-объектные отношения, возникающие в журналистской среде; категории профессиональной этики журналиста.

Для оценки ответов использовалась пятибалльная система, оценка «5» соответствовала наиболее высокому уровню сформированности компонента («проявляется в высокой степени»), «1» – наиболее низкому («не проявляется»). Материалы констатирующего эксперимента подтвердили необходимость организации системы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики.

Был обнаружен средний уровень сформированности когнитивного компонента в структуре готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики (4,23 балла), что объясняется недостаточной представленностью в содержании профессиональной подготовки специальных знаний по проблемам морали, норм профессиональной этики, специфики журналистской деятельности. Самый низкий результат был получен по показателям «удовлетворенность получением знаний», «знание норм речевого поведения». Студенты отметили недостаточность знаний функций, которые должен выполнять журналист в профессиональной среде, что подтвердило необходимость использования деловых и ролевых игр при обучении иностранному языку для специальных целей, имитирующих профессиональные ситуации в учебном процессе (табл. 6).

Таблица 6

**Когнитивный компонент готовности студентов –  
будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной  
этики (по результатам констатирующего эксперимента)**

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
Знание норм профессиональной этики журналистов	4,24	84,80
Знание функций деятельности журналиста	4,36	87,20
Знание норм речевого поведения	4,16	83,20
Знание этикета, социокультурного фона ситуации	4,2	84,00
Знание специфики деятельности журналистов	4,2	84,00
Удовлетворенность получением знаний о будущей профессиональной деятельности журналиста	3,92	78,40
Среднее значение	4,23	84,64

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к себе самому, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности. Из общего числа опрошенных студентов интерес и склонность к профессиональной деятельности выразили 87 %.

Сопоставление оценок и самооценок показателей ценностно-мотивационного компонента выявило средний уровень его сформированности у будущих журналистов. Самый низкий результат был получен по показателю «ориентация на деятельность журналиста» (4,08), хотя показатель «интерес к деятельности журналиста» дал 4,6 балла. Вероятно, студенты ориентированы на престижность профессии, осведомлены о запросе на нее в регионе, но не осознали особенности деятельности журналиста, в силу чего можно говорить об интересе и потребности в реализации функций журналистской деятельности. Причины противоречия выяснялись методом беседы: обнаружен фактор сложности профессиональной деятельности журналиста (риск, ненормированный рабочий день и др.) (табл. 7).

Таблица 7

**Ценностно-мотивационный компонент готовности студентов –  
будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики  
(по результатам констатирующего эксперимента)**

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
Интерес к деятельности журналиста	4,6	92,00
Потребность в соблюдении норм профессиональной этики журналистов	4,12	82,40
Интерес к знанию функций журналистов	4,12	82,40
Потребность в соблюдении норм речевого поведения	4,8	97,60
Потребность в самосовершенствовании	4,6	92,00
Ориентация на деятельность журналиста	4,08	81,60
Среднее значение	4,46	89,28

В целях определения уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента также было проведено анкетирование по тестам на мотивацию к успеху Т. Элерса и диагностики направленности личности Б.Баса, которые подтвердили, что абсолютное большинство опрошенных (84,75 %) хотят добиться успеха в профессиональной деятельности; 15,25 % показали высокий, 35 % – умеренно высокий, 43 % – средний, 6,75 % – низкий уровень мотивации к успеху. Направленность на дело показали 54,75 % опрошенных, для них характерна заинтересованность в решении профессиональных проблем, стремление выполнить работу как можно лучше, ориентированность на достижение цели деятельности. Ориентация на достижение успеха в профессиональной деятельности и направленность на дело большей части участников констатирующего эксперимента позволили предположить, что студенты готовы приложить усилия для достижения положительных результатов обучения, что значимо для экспериментальной работы.

Оценки показателей эмоционально-волевого компонента готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики показали средний уровень его сформированности. Наименьшее значение дали показатели «умение контролировать эмоции», «умение вести дискуссию», что объясняет-

ся недостаточным использованием личностно-ориентированного подхода в процессе профессиональной подготовки журналистов (табл. 8).

Таблица 8

Эмоционально-волевой компонент готовности студентов –  
будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики  
(по результатам констатирующего эксперимента)

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
Умение контролировать эмоции	3,7	74,40
Умение избегать конфликтных ситуаций	4,16	83,20
Умение расположить к себе человека	4,08	81,60
Умение создавать положительное психологическое состояние	4,04	80,80
Умение вести дискуссию	3,8	76,00
Среднее значение	3,96	79,20

Данные, полученные методом анкетирования, были подтверждены результатами проведенных тестов диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов (В.В. Бойко), методики выявления «коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2), методики диагностики Томаса на определение ведущей стратегии в конфликтной ситуации, методики диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, в соответствии с которыми 28,25 % опрошенных эмоции обычно не мешают в процессе общения, у 42,75 % есть некоторые эмоциональные проблемы, 20 % студентов отметили, что эмоции в некоторой степени осложняют взаимодействие, 9 % студентов эмоции явно мешают устанавливать контакт с людьми. У 82,25 % опрошенных выявлен высокий уровень коммуникативных способностей; 18,25 % – высокий уровень эмпатии, 61,75 % – средний, 15 % – заниженный, 5 % – очень низкий. Был обнаружен средний уровень сформированности эмоционально-волевого компонента готовности, что свидетельствует о трудностях студентов в принятии этических решений в процессе профессионального общения, основанных на гуманистических отношениях, коммуникативных умениях, эмпатии.

Результаты оценок и самооценок показателей рефлексивного компонента готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики показали среднюю степень его сформированности. Невысокие результаты были получены по показателям «способность к принятию этических решений», «способность осуществлять выбор из возможных решений», что связано с трудностями, испытываемыми будущими журналистами в саморегуляции, с отсутствием умений и навыков диагностировать и корректировать свое поведение (табл. 9).

Таблица 9

**Рефлексивный компонент готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики (по результатам констатирующего эксперимента)**

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
Способность к анализу и самоанализу	4,12	82,40
Способность оценки ситуации и выявления проблемы	3,96	79,20
Способность осуществить выбор из возможных решений	3,88	77,60
Способность к принятию этических решений	3,8	76,00
Способность внести коррективы в деятельность	4,36	87,20
Среднее значение	4,02	80,48

Таким образом, констатирующий эксперимент выявил в целом недостаточный уровень сформированности ценностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого и рефлексивного компонентов готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, что подтвердило необходимость разработки и апробации системы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики с целью совершенствования процесса профессиональной подготовки журналистов.

Для формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики был проведен формирующий эксперимент, цель которого заключалась во включении студентов в процесс освоения языка специальности на основе идей полевого, контекстного, культурологического, личностно-ориентированного, пространственного, этико-педагогического подходов с применением активных форм и методов обучения иностранному языку.

Гипотетическая позиция эксперимента основывалась на предположении о том, что сформированность компонентов готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики характеризуется изменениями оценок показателей ценностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, рефлексивного компонентов.

Исследовательская работа проводилась в нескольких направлениях: наблюдались и анализировались изменения в уровне сформированности умений принятия этических решений у будущих журналистов и в качественных характеристиках ценностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, рефлексивного компонентов готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики.

Результаты формирующего эксперимента дали высокий уровень показателей всех компонентов (среднее значение показателей от наименьшего 3,7 балла до наибольшего 4,84 балла), что свидетельствует о результативности разработанной и апробированной системы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показал положительную динамику показателей когнитивного компонента готовности (табл. 10).

Таблица 10

Когнитивный компонент готовности студентов –  
будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики  
(по результатам формирующего эксперимента)

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
Знание норм профессиональной этики журналистов	4,6	92,00
Знание функций деятельности журналиста	4,96	99,20
Знание норм речевого поведения	4,48	89,60
Знание этикета, социокультурного фона ситуации	4,64	92,80
Знание специфики деятельности журналистов	4,68	93,60
Удовлетворенность получением знаний о будущей профессиональной деятельности журналиста	4,24	84,80
Среднее значение	4,67	93,44

Показатель «знание норм профессиональной этики» выявил увеличение числа студентов, овладевших ими, на 7,2 %; «знание этикета, социокультурного фона ситуации», «знание специфики деятельности» – на 8,8 %; «знание функций деятельности журналиста» – на 12 %. Рост показателей компонентов объясняется влиянием полевого и контекстного подходов к отбору содержания обучения иностранному языку, использованием кейсов, направленных на ознакомление со спецификой, функциями, кодексом профессиональной деятельности журналиста (рис. 7).

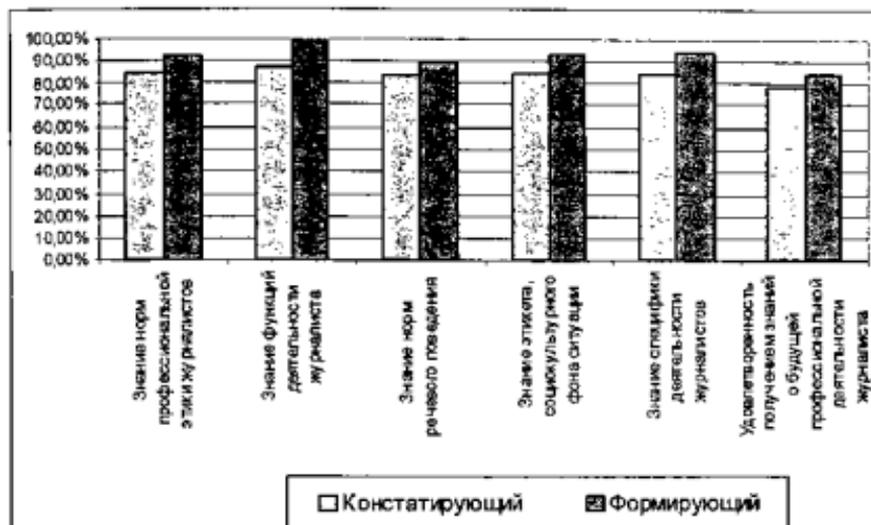


Рис.7. Сравнение показателей когнитивного компонента готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики

Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показал положительную динамику показателей ценностно-мотивационного компонента готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики. Показатель «потребность в самосовершенствовании» вырос на 4 %; «потребность в соблюдении норм профессиональной этики журналистов» – на 9,6 %; «интерес к знанию функций журналистов» – на 14,4 %, что обусловлено применением активных методов обучения (кейс-метод, деловые и ролевые игры), способствовавших реализации ценностного и этического отношения к событиям и людям в имитируемых условиях. Значительный рост показателя «потребность в соблюдении норм профессиональной этики» объясняется влиянием культурологического подхода на формирование готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики (табл. 11, рис. 8).

Таблица 11

Ценностно-мотивационный компонент готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики (по результатам формирующего эксперимента)

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
Интерес к деятельности журналиста	4,84	96,80
Потребность в соблюдении норм профессиональной этики журналистов	4,6	92,00
Интерес к знанию функций журналистов	4,84	96,80
Потребность в соблюдении норм речевого общения	5	100,00
Потребность в самосовершенствовании	4,8	96,00
Ориентация на деятельность журналиста	4,08	81,60
Среднее значение	4,82	96,32

Эффективность разработанной и апробированной системы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики была подтверждена ростом индекса удовлетворенности студентов будущей профессией. Общий индекс удовлетворенности профессией рассчитывался по методике логического квадрата, дающей возможность выявить скрытую позицию опрашиваемого. Максимальная и минимальная степень проявления показателя лежит в пределах от -1 до +1. Для измерения общего индекса удовлетворенности анализировались следующие вопросы: «Как Вы относитесь к профессии журналиста?», «Если бы Вам представилась возможность получить другую профессию, ушли бы Вы из журналистики?», «Избрали бы Вы вновь свою профессию?». Общий индекс удовлетворенности профессией высчитывался по формуле среднего арифметического и составил до экспериментального обучения 0,386; после экспериментального обучения – 0,563, что свидетельствует о росте направленности на деятельность.

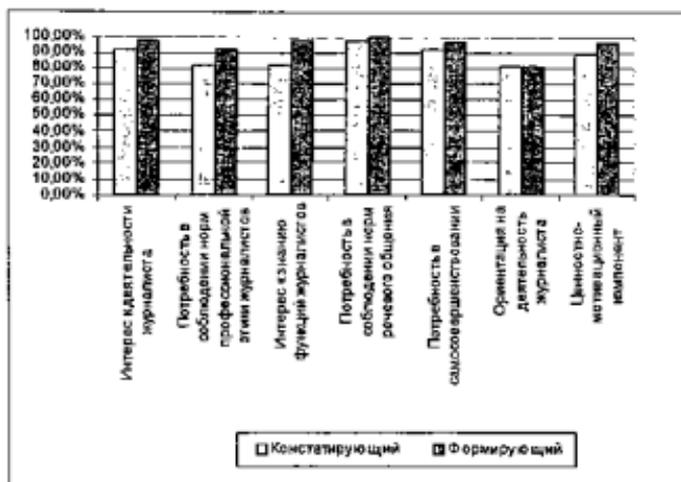


Рис. 8. Сравнение показателей ценностно-мотивационного компонента готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики

Сравнение результатов констатирующего и формирующего экспериментов показало рост оценки показателей эмоционально-волевого компонента готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики (табл. 12).

Таблица 12

Эмоционально-волевой компонент готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики (по результатам формирующего эксперимента)

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
Умение контролировать эмоции	4,36	87,20
Умение избегать конфликтных ситуаций	4,76	95,20
Умение расположить к себе человека	4,68	93,60
Умение создавать положительное психологическое состояние	4,68	93,60
Умение вести дискуссию	4,76	95,20
Развитие способностей к деятельности журналиста	4,36	87,20
Среднее значение	4,65	92,960%

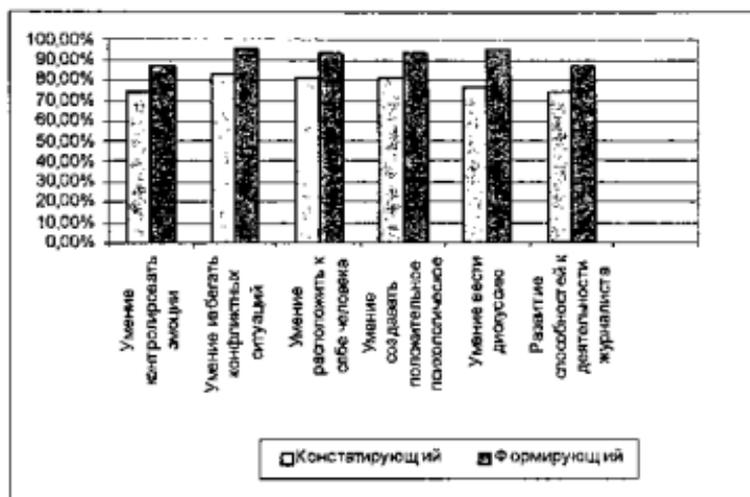


Рис. 9. Сравнение показателей эмоционально-волевого компонента готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики

Рост показателей эмоционально-волевого компонента готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики составил в среднем 12 %. Наибольший рост дал показатель «умение вести дискуссию» – 19,2 %, чему способствовал кейс-метод, одним из этапов которого является дискуссия (рис. 9).

В результате сравнения результатов констатирующего и формирующего экспериментов выявлена тенденция роста показателей рефлексивного компонента готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики. Показатель «способность к анализу и самоанализу» вырос на 10,4 %; «способность оценки ситуации и выявления проблемы» – на 15,2 %; «способность осуществлять выбор из возможных решений» – на 15,8 %. Самый большой рост дал показатель «способность к принятию этических решений» – 19,2 %, чему способствует проведение ролевых игр, суть которых – интерпретация: игра эвристична (Е.Г. Кашина), она стимулирует вынесение суждения об игровой ситуации с разных точек зрения и с позиции разных социальных ролей (табл. 13).

Таблица 13

Рефлексивный компонент готовности студентов –  
будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики  
(по результатам формирующего эксперимента)

Показатели	Средний балл	% от максимального балла
Способность к анализу и самоанализу	4,64	92,80
Способность оценки ситуации и выявления проблемы	4,72	94,40
Способность осуществить выбор из возможных решений	4,72	94,40
Способность к принятию этических решений	4,76	95,20
Способность внести коррективы в деятельность	4,76	95,20
Среднее значение	4,72	94,40

Активизация рефлексии поддерживалась групповой формой работы. Группа представляет собой коллектив, объединенный общей прагматической задачей и обладающий содержательными и композиционными характеристиками. Значимыми характеристиками группы являются межличностные отношения, ценностные ориентации, внутренние установки ее участников. В процессе групповой работы во время игры развивались организованность, коммуникабельность, умения сотрудничать, брать на себя ответственность за себя и других, имитировать различные формы ролевого поведения на основе знаний норм профессиональной этики (рис. 10).

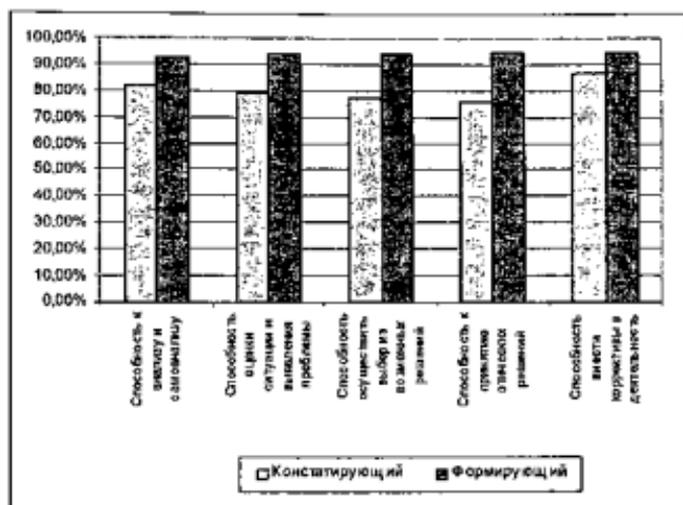


Рис. 10. Сравнение показателей рефлексивного компонента готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики

Покомпонентная динамика готовности студентов к профессиональной деятельности представлена на рис. 11.

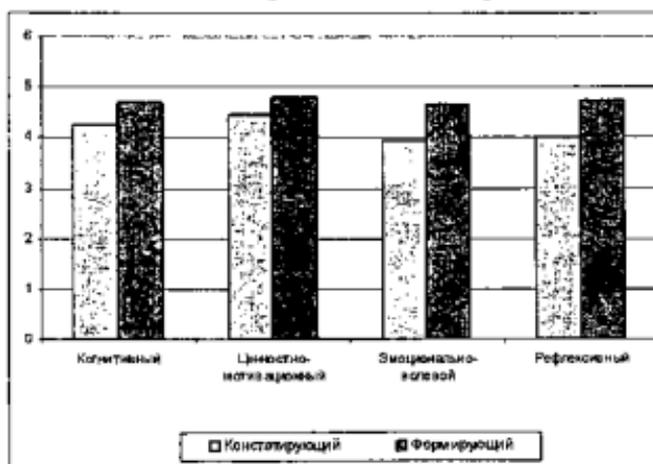


Рис. 11. Динамика роста значений показателей компонентов готовности студентов – будущих журналистов (в баллах)

В ходе формирующего эксперимента на основе сравнения его результатов с материалами констатирующего эксперимента определялись доминирующие показатели в каждом компоненте. Так, доминирующим показателем в когнитивном компоненте является «знание функций деятельности журналиста»; в ценностно-мотивационном – «потребность в соблюдении норм речевого поведения»; в эмоционально-волевом – «умение вести дискуссию»; в рефлексивном – «способность к принятию этических решений», что свидетельствует об эффективности разработанной системы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, о возможностях иностранного языка в решении задач профессионализации студентов (табл. 14).

Таблица 14

**Доминирующие показатели в компонентах готовности  
студентов – будущих журналистов к соблюдению  
норм профессиональной этики**

Этапы	Когнитивный компонент	Ценностно-мотивационный	Эмоционально-волевой	Рефлексивный
Констатирующий эксперимент	Знание функций деятельности	Интерес к деятельности журналиста	Умение избегать конфликтных ситуаций	Способность внести коррективы в деятельность
Формирующий эксперимент	Знание норм профессиональной этики	Потребность в соблюдении норм речевого поведения	Умение вести дискуссию	Способность к принятию этических решений

Для целостного представления о сформированности компонентов готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики с помощью корреляционного анализа были проанализированы связи между ними с помощью коэффициента корреляции Пирсона (Statistica). Направление корреляционной связи между компонентами готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики определялось по знаку корреляции: положительный знак – связь прямая (при изменении одной переменной происходит равномерное изменение другой переменной); отрицательный – связь обратная (с изменением зна-

чения одной переменной происходит изменение другой переменной на обратное). Сила связи определялась по абсолютной величине корреляции (от 0 до 1). Анализ полученных материалов проводился по матрицам данных констатирующего и формирующего экспериментов.

Когнитивный компонент

Ценностно-мотивационный  
компонент

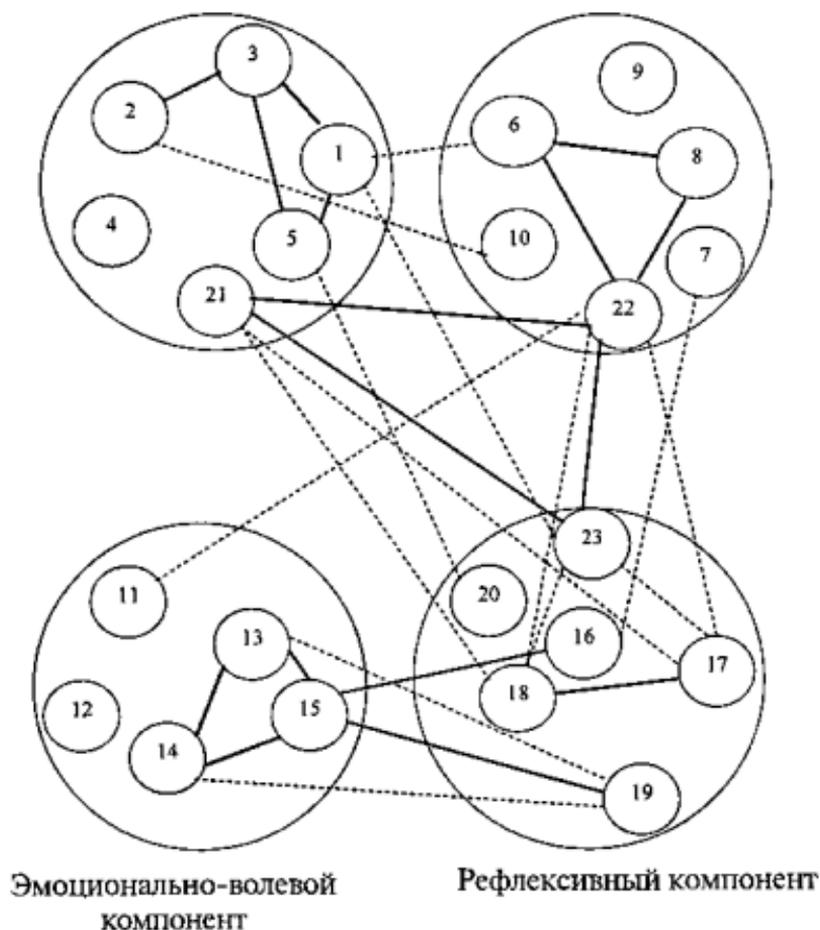


Рис. 12. Корреляционная плеяда:

1. Знание норм профессиональной этики журналистов.
2. Знание функций деятельности журналиста.
3. Знание норм речевого поведения.
4. Знание этикета, социокультурного фона ситуации.
5. Знание специфики деятельности журналистов.
6. Интерес к деятельности журналиста.
7. Потребность в соблюдении норм профессиональной этики журналистов.
8. Интерес к знанию функций журналистов.
9. Потребность в соблюдении норм речевого общения.
10. Потребность в самосовершенствовании.
11. Умение контролировать эмоции.
12. Умение избегать конфликтных ситуаций.
13. Умение расположить к себе человека.
14. Умение создавать положительное психологическое состояние.
15. Умение вести дискуссию.
16. Способность к анализу и самоанализу.
17. Способность к оценке ситуации и выявлению проблемы.
18. Способность осуществить выбор из возможных решений.
19. Способность к принятию этических решений.
20. Способность внести коррективы в деятельность.
21. Удовлетворенность получением знаний о будущей профессиональной деятельности журналиста.
22. Ориентация на деятельность журналиста.
23. Развитие способностей к деятельности журналиста.

Анализ корреляционных матриц по результатам констатирующего и формирующего эксперимента показал тесную взаимосвязь между показателями внутри компонентов. В когнитивном компоненте сильные связи наблюдаются между показателями «знание норм профессиональной этики журналистов» (1), «знание норм речевого поведения» (3), «знание специфики деятельности журналистов» (5), что указывает на сформированность норм знаний у будущих журналистов средствами иностранного языка; в ценностно-мотивационном компоненте – между «интересом к деятельности журналиста» (6), «ориентацией на дея-

тельность журналиста» (22), «интересом к знанию функций журналистов» (8), что объясняется направленностью студентов на соблюдение норм отношений; в эмоционально-волевом — между «умением расположить к себе человека» (13), «умением создавать положительное психологическое состояние» (14), «умением вести дискуссию» (15); в рефлексивном — между «способностью к оценке ситуации и выявлению проблемы» (17), «способностью осуществлять выбор из возможных решений» (18), что свидетельствует о сформированности речевых норм поведения (рис. 12).

Таким образом, в результате экспериментальной работы, направленной на развитие показателей готовности студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, выявилась тесная взаимосвязь компонентов готовности, гармоничное развитие их показателей, а наиболее значимые корреляционные связи показал рефлексивный компонент, что свидетельствует об усилении его роли в структуре готовности студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики.

Современная парадигма профессионального образования, целью которого становится развитие нравственных ориентиров, ответственности за принятие решения в конкретной ситуации, выражается стратегией образования в контексте культуры. Культурологический подход к формированию готовности студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики реализуется с помощью содержания курса иностранного языка, представляющего культурные практики личности в различных сферах жизнедеятельности. Обладая развивающим, профессионально обогащающим потенциалом, иностранный язык представляет дополнительный ресурс формирования профессионально значимых свойств у студентов — будущих журналистов.

Контекстный подход к профессиональной подготовке позволяет моделировать предметное и социальное содержание профессионального труда, что создает возможности для трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Таким образом, средства иностранного языка позволяют реализовать модель динамического движения

от учебной к профессиональной деятельности, что и было доказано в ходе формирующего эксперимента.

Поиск способов решения профессиональных ситуаций, связанных с осуществлением морального выбора, потребовал применения личностно-ориентированного подхода к формированию готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, позволяющего создавать пространство выбора для принятия решения. Личностно-ориентированное обучение иностранному языку в ходе опытно-экспериментальной работы позволяло учитывать личностные особенности студентов, включать в процесс профессиональных ситуаций, тем самым обеспечивались условия для самореализации, что соответствовало тенденции гуманизации профессиональной подготовки журналистов. Методическая основа системы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, представленная кейс-методом, содержала проблемы журналистской деятельности и способы их решения в условиях имитации профессиональной сферы.

Экспериментальная работа проводилась в Самарском государственном университете и направлялась на разработку и апробацию системы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики. Результаты опытно-экспериментальной работы дали положительную динамику показателей в когнитивном (8,8 %), ценностно-мотивационном (7,1 %), эмоционально-волевом (13,8 %), рефлексивном (14 %) компонентах, что свидетельствует об ее эффективности. Методом корреляционного анализа была подтверждена правомерность выделения показателей в структуре компонентов, их взаимосвязь и взаимообусловленность и выделены факторы эффективной профессиональной подготовки студентов – будущих журналистов: фактор нормы знания, фактор нормы отношения, фактор нормы поведения.

### Заключение

Социально-экономические перемены, происходящие в стране, расширение задач средств массовой информации в условиях построения демократического государства обусловили необходимость научно-теоретического анализа содержания и методов формирования духовно-нравственной личности, обусловленных тенденциями профессионального образования.

Был проведен сравнительный анализ мировых, региональных и внутривузовских тенденций, что позволило выделить их совокупность для уточнения направлений в развитии журналистского образования: гуманизация процесса профессиональной подготовки и гуманитаризация, результат которых выражается приемами межличностного взаимодействия на основе признания ценности личности; непрерывность и многоуровневость для обеспечения условий творческого раскрытия в профессиональной сфере; модернизация средств профессиональной подготовки на основе компьютеризации образовательного процесса, приближенного к условиям профессиональной деятельности; регионализация, учитывающая потребности конкретного региона в журналистах для различных учреждений массовой информации.

Потребовалось выявление специфики журналистской деятельности, что нашло выражение в предмете познания как начальной стадии творческого процесса, в предмете деятельности – журналистском тексте, несущем фактологический материал и его авторскую оценку, в инструменте деятельности, представляющем связь профессиональной деятельности журналиста и морали – в профессиональном инструменте. Специфичное позволило выявить и раскрыть особенности деятельности журналиста (полифункциональность, интегративность, ситуативность). Полифункциональность выражается совокупностью функций журналиста (ценностно-ориентировочная, культууроформирующая, познавательная, регулятивно-преобразующая, коммуникативная); интегративность – совокупностью видов деятельности (организация, моделирование, редактирование, творчество); ситуативность стимулирует к принятию этического решения в каж-

дой конкретной жизненной ситуации, ставшей предметом изучения и литературного представления материала.

В ходе исследования обнаружено, что проблема профессиональной подготовки будущих журналистов на современном этапе недостаточно разработана и требует дальнейшего ее изучения в силу сложности этого вида деятельности. Потребовалось расширение понятия «готовность» в содержательном аспекте до «готовности к соблюдению норм профессиональной этики», которая рассматривается в качестве цели профессиональной подготовки студентов – будущих журналистов. Как интегративное свойство личности, готовность к соблюдению норм профессиональной этики системообразует компоненты: ценностно-мотивационный – ценностные ориентиры, профессиональная направленность (норма отношения); когнитивный – знание функций журналиста и специфики журналистской деятельности (норма знания), эмоционально-волевой – умение управлять ситуацией, проявляя ответственность за достоверность представляемой информации, и рефлексивный – способность к анализу профессиональных ситуаций, прогнозированию собственных действий и действий социума, оценке результата деятельности (норма поведения).

Процесс подготовки к журналистской деятельности требует организации целостной культурной среды, что определило необходимость формирования готовности студентов – будущих журналистов в пространстве культуры, а именно в сферах духовных ценностей, науки. Поскольку культура отражается в языке, предположили наличие возможностей развития показателей компонентов готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики в процессе изучения иностранного языка, контекстность освоения которого способствует осознанию специфики журналистской деятельности, а виды речевой деятельности направляются на выработку показателей компонентов готовности, активизируя процесс выработки норм знания, отношения и поведения будущего журналиста.

По результатам констатирующего эксперимента была выявлена недостаточная сформированность компонентов готовности

студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, что подтвердило необходимость внесения изменений в иноязычное образование студентов — будущих журналистов, создание системы, обеспечивающей развитие готовности к соблюдению норм профессиональной этики.

При разработке содержательного элемента системы формирования готовности студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики опора делалась на культурологический, полевой и контекстный подходы; организационного элемента — на личностно-ориентированный, пространственный, этико-педагогический подходы, что способствовало развитию показателей компонентов готовности студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, поскольку отбор средств осуществлялся с учетом структурно-содержательных характеристик основного понятия.

Установлено, что в методическом плане формирующими возможностями в процессе обучения иностранному языку обладает кейс-метод как специфическая разновидность аналитической технологии, способствующая решению педагогических задач в ходе исследовательского процесса и аналитических процедур. Как технология коллективного обучения он интегрирует технологии развивающего, личностно-ориентированного обучения; включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, способствует формированию у студентов этического и ценностного отношения к миру, другим людям и самим себе. В сложную систему кейс-метода включены: моделирование, системный анализ, мысленный эксперимент, методы описания, проблемный метод, метод классификации, игровые методы, «мозговая атака», дискуссия. Эти процедуры существенно обогащают, расширяют образовательный потенциал: формируются навыки системного описания, развиваются способности отделения существенного от несущественного, представления собственной трактовки и собственной оценки фактов, предположений, умолчаний, что предполагает выражение ценностного и оценочного суждения о событиях и людях, описываемых в кейсе. Проблемный подход к действительности, предполагающий реализацию в деятельности способности к цен-

ностному и этическому разрешению проблем, позволяет студентам проигрывать роли участников кейса, что является специфической формой их социализации, обретения жизненного опыта, знаний, навыков, способов взаимодействия. Доказано, что дискуссии учат студентов взаимодействию в микрогруппе, способствуют овладению этическими нормами и навыками нравственного поведения в условиях коллективной деятельности, развивают умения аргументированно отстаивать свою точку зрения без нанесения морального вреда оппоненту по дискуссии.

Формирующий эксперимент, цель которого заключалась в апробации спроектированной системы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, проходил на базе Самарского государственного университета. Его результаты подтвердили эффективность спроектированной системы, что выразилось положительной динамикой показателей компонентов готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики и усилением их взаимосвязи.

Сравнение данных, полученных в ходе констатирующего и формирующего экспериментов, подтвердило гипотетическое предположение: иностранный язык является значимым средством формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, что выражается позитивными изменениями в ценностно-мотивационном, когнитивном, эмоционально-волевом и рефлексивном компонентах.

На основе анализа полученных в ходе исследования эмпирических материалов и их теоретического осмысления пришли к следующим выводам:

1. Изменения в политической, экономической, социальной сферах современного общества нашли отражение в журналистике, что выразилось новыми направлениями журналистской деятельности, обусловившими необходимость модернизации профессиональной подготовки журналистов, обеспечивающей выработку способности к принятию ответственных решений в процессе профессиональной деятельности. Для разрешения противоречия между существующей нравственной системой ценнос-

тей в форме безусловных принципов в профессиональной сфере и функционирующей системой моральных норм и предписаний в конкретном социуме необходимо осознание журналистом двойственного характера его труда, значимости его способностей к соотнесению, согласованию и выбору поступка, чему будет способствовать готовность к соблюдению норм профессиональной этики.

2. Готовность к соблюдению норм профессиональной этики выступает важным показателем профессионализма современного журналиста и как сложное интегративное личностное образование предполагает регламентацию профессионального поведения на основе ценностных ориентиров, нравственных принципов, этических норм, что обеспечивает повышение роли самоанализа и самокоррекции в профессиональной деятельности.

3. Осуществление журналистской деятельности в пространстве культуры требует готовности журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, формируемой в процессе профессиональной подготовки в вузе. Методологическими ориентирами для формирования готовности становятся идеи гуманизации и гуманитаризации журналистского образования, реализация которых достигается средствами иностранного языка. Деятельность преподавателя, формирующего готовность к соблюдению норм профессиональной этики в процессе обучения студентов – будущих журналистов, будет направляться на отбор иноязычной лексики, содержания на основе культурологического, полевого и контекстного подходов. Технологию усвоения отобранного содержания, основу которого представляет кейс-метод, обеспечивающий выработку умений управлять ситуацией, принимать ответственные решения на основе норм профессиональной этики, должны определять личностно-ориентированный, пространственный, этико-педагогический подходы.

4. Формирование готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики должно происходить в педагогической системе, которая интегрирует содержательный элемент, способствующий развитию ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов, и организационный элемент, направленный на развитие эмоционально-во-

левого и рефлексивного компонентов, что находит выражение в уровне проявлении доминирующих показателей в каждом из компонентов.

5. Доказательством эффективности системы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики будет количественный рост показателей компонентов готовности будущих журналистов, усиление их взаимосвязи, что свидетельствует о повышении интереса к журналистской деятельности, развитии потребности к соблюдению норм профессиональной этики, речевого поведения, выработке способностей к самоанализу, оценке ситуации, принятию этических решений.

Выполненное нами исследование проблемы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики вносит определенный вклад в решение задач профессиональной подготовки будущих журналистов. Вместе с тем, осознаем, что не все поставленные задачи решены в равной степени глубоко и основательно. За пределами исследования остались такие аспекты, как определение уровней сформированности готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики; разработка средств оценки и контроля качества профессиональной подготовки будущих журналистов к журналистской деятельности.

### Библиографический список

1. Аврамов, Д.С. Профессиональная этика журналиста / Д.С. Аврамов. – М.: Изд-во Московского университета, 2003. – 264 с.
2. Аврамов, В.Е. Программа по английскому языку в неязыковом вузе / В.Е. Аврамов // Иностранные языки: программы. – Самара: НФВ «СМС», 1999. – С. 51-58.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Александрова, Р.И. Россия: духовность, философия любви / Р.И. Александрова, Е.А. Курносикова. – Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1999. – 176 с.

5. Алексеева, М.И. Полвека университетскому журналистскому образованию в России / М.И. Алексеева // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 1997. – № 6. – С. 3-10.
6. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
7. Андреев, В.И. Эвристика для творческого самообразования / В.И. Андреев. – Казань: КазГУ, 1994. – 248 с.
8. Анисимов, С.Ф. Мораль и поведение / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1985. – 135 с.
9. Аплетаев, М.Н. Противоречия и гармония нравственности и морали как методологическая основа педагогических исследований / М.Н. Аплетаев // Наука образования: сборник научных статей. Выпуск 18. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – С. 38-44.
10. Апресян, Р.Г. Из истории европейской этики нового времени / Р.Г. Апресян. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 79 с.
11. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт / Н.Д. Арутюнова. – М.: Мысль, 1988. – 156 с.
12. Архангельский, Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – М.: Мысль, 1987. – С. 64.
13. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
14. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 178 с.
15. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
16. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1988. – 480 с.
17. Байденко, В.И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние / В.И. Байденко. – М.: Мысль, 1998. – 249 с.
18. Бакштановский, В.И. Выбор будущего: к новой воспитательной деонтологии / В.И. Бакштановский, Е.П. Потапова, Ю.В. Согомонов. – Томск: Изд-во Томского университета, 1991. – 218 с.
19. Бакштановский, В.И. Этика политического успеха / Ю.В. Согомонов. – М.: Центр прикладной этики, 1997. – 508 с.
20. Батышев, С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса // С.Я. Батышев. – 3-е изд. – М.: Высшая школа, 1980. – 456 с.
21. Батышев, С.Я. Прогностическая ориентация профессионального образования / С.Я. Батышев // Педагогика. – 1998. – № 6. – С.22-26.
22. Бездухов, В.П. Гуманизация школы: моральность учителя / В.П. Бездухов // Образование в XXI веке: межвузовский сборник научных трудов. – Самара: СамГПУ, 1992. – 124 с.

23. Безменова, Н.А. Оптимизация речевого воздействия / Н.А. Безменова. – М.: Мысль, 1990. – 203 с.
24. Беляева, Е.И. Грамматика и прагматика побуждения: английский язык / Е.И. Беляева. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1992. – 168 с.
25. Беляева, Е.И. Принципы вежливости в вопросительных речевых актах / Е.И. Беляева // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 43-47.
26. Бережная, Т.М. Некоторые особенности современной нормы публицистического стиля / Т.М. Бережная, В.А. Яковлева // Проблемное описание и преподавание Романо-германских языков (семантика и структура слов, предложения и текста): межвузовский сборник научных трудов – Нальчик, 1996. – С.128 -135.
27. Бережной, А.Ф. О некоторых итогах и проблемах развития журналистского образования / А.Ф. Бережной // Журналистика, наука, образование, практика. – Спб.: Изд-во Михайлова В.А., 2003. – 240 с.
28. Берулава, М. Принципы гуманизации образования / М. Берулава // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 6. – С.17-27.
29. Беспалько В.П. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы (опыт мониторинга) / В.П. Беспалько. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 498 с.
30. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
31. Бешелов, С.Д. Нововведения и мы / С.Д. Бешелов, Ф.Г. Гурвич. – М.: Лотос, 1990. – 208 с.
32. Библер, В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31 – 43.
33. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры / В.С. Библер. – М: Политиздат, 1991. – 412 с.
34. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С.11-21.
35. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3 – 8.
36. Блауберг, И.В. Становление системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1993. – 270 с.
37. Блюмкин, В.А. Нравственное воспитание (философско-этические основы) / В.А. Блюмкин, Г.Н. Гуминицкий, Т.В. Цырлина. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1990. – 141 с.

38. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов / Г.И. Богин. — Л., 1984.
39. Божович, Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович; под. ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Знание, 1995. — 112 с.
40. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. — Ростов н/Д.: Изд-во РДПУ, 2000. — 153 с.
41. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. — 1995. — № 4. — С.30-31.
42. Борозенец, Г.К. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов: интегративный подход / Г.К. Борозенец. — Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 2003. — 247 с.
43. Брайер, А. О некоторых аспектах профессиональной культуры журналиста / А. Брайер // Журналистское образование в XXI веке / сост. Л.М. Макушин. — Екатеринбург, 2000. — С. 21-22.
44. Брандт, Г.А. Преодоление морали или парадоксы «нравственного искусства» / Г.А. Брандт, А.М. Лобок. — М.: Знание, 1990. — 62 с.
45. Бударина, Т.А. Методика обучения интервьюированию на иностранном языке студентов-журналистов: дис. ... канд. пед. наук / Татьяна Александровна Бударина. — М., 2003.
46. Бухарцев, Р.Г. Творческий потенциал журналиста / Р.Г. Бухарцев. — М.: Мысль, 1985. — 140 с.
47. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. — М.: Высшая школа, 1991. — 204 с.
48. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. — М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2000. — С.89-103.
49. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. — М.: Русский язык, 1990. — 137 с.
50. Ворошилов, В.В. Журналистика / В.В. Ворошилов. — СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2001. — 656 с.
51. Вохрышева, М.Г. Современные стратегии культурологического образования / М.Г. Вохрышева. — Самара: Изд-во СГАКИ, 2001. — 223с.
52. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. — М.: Педагогика, 1991. — 479 с.
53. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Новые ценности образования. Выпуск 6. — М.: Инноватор, 1996. — С.12.
54. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. — М.: Наука, 1987. — 139 с.

55. Гальскова, Н.Д. Практические и образовательные аспекты обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 8-13.
56. Гальскова, Н.Д. Программа по иностранному языку: новые подходы к конструированию / Н.Д. Гальскова, А.Ю. Горчев, З.Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4. – С. 8-13.
57. Гальскова, Н.Д. Языковой портфель – инструмент оценки и самооценки уровня владения современными языками в XXI столетии (к 70-летию МГЛУ) / Н.Д. Гальскова, К.М. Ирисханова, Г.В. Стрелкова // Дидактика. – 2000. – № 3.
58. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 432 с.
59. Горохов, В.М. Основы журналистского мастерства / В.М. Горохов. – М.: Высшая школа, 1989. – 147 с.
60. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 2000. Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm>.
61. Грабельников, А.А. Работа журналиста в прессе / А.А. Грабельников. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 243 с.
62. Грабельников, А.А. Русская журналистика на рубеже тысячелетий. Итоги и перспективы: монография / А.А. Грабельников. – М.: Изд. РИП-холдинг, 2001. – 336 с.
63. Григорьева-Голубева, В.А. Становление гуманистических ценностей педагога (в аспекте языковой личности): автореф. дис. ...д-ра пед. наук / В.А. Григорьева-Голубева. – СПб., 2002.
64. Гришшин, Д.М. Анализ моральных ситуаций в нравственном воспитании / Д.М. Гришшин // Актуальные проблемы нравственного развития личности. – Томск: Изд-во Томского университета, 1985. – С. 171-175.
65. Гулыга, Е.В. Грамматико-лексические поля в романо-германских языках / Е.В. Гулыга, Е.И. Шендельс. – М.: Просвещение, 1969. – 194 с.
66. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Мысль, 1994. – 154 с.
67. Гусейнов, А.А. Моральная демагогия как форма апологии насилия / А.А. Гусейнов // Вопросы философии. – 1995. – № 5. – С. 5-12.
68. Гусейнов, А.А. Наука, мораль, человек / А.А. Гусейнов // Человек в системе наук / отв. ред. И.Т. Фролов. – М.: Наука, 1989. – С. 8-15.
69. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с.

70. Дейк Ван, Т.А. Язык, познание, коммуникация / Т.А. Дейк Ван. — М.: Наука, 1989. — 312 с.
71. Демьянов, В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В.З. Демьянов // Язык и наука конца XX века. — М.: Наука, 1995. — 238с.
72. Дзялошинский, И.М. Российский журналист в посттоталитарную эпоху / И.М. Дзялошинский. — М.: Изд-во МГУ, 1996. — 201 с.
73. Дробницкий, О.Г. Моральная философия: избранные труды / О.Г. Дробницкий; сост. Р.Г. Апресян. — М.: Гардарика, 2002. — 523 с.
74. Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. — М.: Изд-во Московского университета, 1987. — 200 с.
75. Дьяченко, М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. — Минск: Изд-во «Университетское», 1985. — 206 с.
76. Дэннис, Э. Беседы о массмедиа / Э. Дэннис, Д. Мэррил. — М.: Вагриус, 1997. — 328 с.
77. Европейский языковой портфель. — Страсбург, 1997. — 342 с.
78. Емельянов, Ю.Н. Учиться мастерству общения / Ю.Н. Емельянов // Психология управления / сост. А.М. Зимичев. — Л.: ЛГУ, 1987. — С.69.
79. Жураковский, В. Модернизация высшего образования: проблемы и пути их решения / В. Жураковский, И. Федоров // Высшее образование в России. — 2006. — №1. — С.3-14.
80. Журналист в поисках информации. — М.: Галерея, 2000. — 112 с.
81. Журналист и этика: мнения журналистов в зеркале обследования кодекса профессиональной этики. — М.: Вагриус, 1995. — 115 с.
82. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
83. Заигрина, Н.А. Лингвистические особенности печатного интервью как типа текста: дис. ... канд. филол. наук / Н.А. Заигрина. — М., 1988.
84. Засорина, Т. Профессия — журналист / Т. Засорина, Н. Федорова. — Ростов н/Д.: Феникс, 1999. — 298 с.
85. Засурский, И.И. Массмедиа второй республики / И.И. Засурский. — М.: Изд-во Московского университета, 1999. — 215 с.
86. Засурский, И.И. Система средств массовой информации России / И.И. Засурский. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 259 с.
87. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. — Ростов н/Д.: Феникс, 1997. — 461 с.
88. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. — М.: Русский язык, 1989. — 219 с.

89. Иванова, Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 208с.
90. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
91. Илюхина, Н.А. Содержание и структура лингвистического образования в системе непрерывного обучения по специальности «русский язык и литература» / Н.А. Илюхина // *Фундаментальные и спецдисциплины в системе университетской многоуровневой подготовки филологов и журналистов.* – Ростов н/Д., 1996. – 39 с.
92. История мировой журналистики / авт.: А.Г. Беспалова [и др.]. Ростов н/Д, 2000. – 276 с.
93. Каган, В.И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе: единая методическая система института: теория и практика / В.И. Каган, И.А. Сычепиков. – М.: Высшая школа, 1997. – 142с.
94. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
95. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М.: Изд-во Московского университета, 1974. – 133 с.
96. Казаков, Ю.В. На пути к профессионально правильному. Российский медиаэтнос как территория поиска / Ю.В. Казаков. – М.: Центр прикладной этики, 2001. – 656 с.
97. Каменская, Л.С. Коммуникативно-ориентированное обучение. Основные характеристики и актуальные проблемы. Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Л.С. Каменская. – М.: МГЛУ, 1998. – 154 с.
98. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
99. Кашина, Е.Г. Театральные действия в профессиональном пространстве выпускников филологических факультетов / Е.Г. Кашина. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. – 185 с.
100. Ким, М.Н. Журналистика: методология профессионального творчества / М.Н. Ким. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2004. – 496с.
101. Ким, М.Н. Технология создания журналистского произведения / М.Н. Ким. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2001. – 320 с.
102. Киричек, П.Н. Этика и пресса: проблемы интроспекции / П.Н. Киричек // *Актуальные проблемы воспитания: философский и социологические аспекты: в 2 ч.* – Саранск: Мордовский государственный университет, 2002. – Ч.1. – 245 с.
103. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

104. Клюев, Е.В. Речевая коммуникация. Коммуникативные стратегии, коммуникативные тактики. Успешность речевого взаимодействия / Е.В. Клюев. — М.: Приор, 1998. — 224 с.
105. Ковалев, В.И. Мотивы поведения в деятельности / В.И. Ковалев. — М.: Наука, 1988. — 193 с.
106. Козина, Е. Средства массовой коммуникации и общения. Феномен заимствования речевых оборотов из средств массовой информации / Е. Козина // Журналистика и коммуникативные способности личности: сборник научных статей. — Бийск: НИЦ БИ-ГПИ, 1998. — С. 29-37.
107. Коломинский, Я.Л. Человек: психология / Я.Л. Коломинский. — М.: Просвещение, 1980. — 223 с.
108. Комарова, А.И. Язык для специальных целей: содержание понятия / А.И. Комарова // Вестник Московского университета. — 1998. — №1. — С.70-75.
109. Кондрашов, В.А. Этика. Эстетика / В.А. Кондрашов, Е.А. Чичина — Ростов н/Д.: Феникс, 1999. — 512 с.
110. Конев, В.А. Философия образования. Культура, человек, образование / В.А. Конев. — Самара: СИПКРО, 1996. — 96 с.
111. Конев, В.А. Человек в мире культуры / В.А. Конев. — Самара: СИПКРО, 1996. — 106 с.
112. Коптаж, Г. Непрерывное образование: основные принципы / Г. Коптаж // Alma mater: Вестник высшей школы. — М., 1991.
113. Корконосенко, С.Г. Право и этика СМИ / С.Г. Корконосенко, В.В. Ворошилов. — СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. — 246 с.
114. Корконосенко, С.Г. Основы журналистики / С.Г. Корконосенко. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 284 с.
115. Краевский, В.В. Понятийно-методологические проблемы современной педагогики / В.В. Краевский // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. М.А. Галагузова. — Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 2001. — Вып. 4. — С.28-37.
116. Кропоткин, П.А. Этика: избранные труды / П.А. Кропоткин. — М.: Политиздат, 1991. — 496с.
117. Крутецкий, В.А. Психология подростков / В.А. Крутецкий. — М.: Педагогика, 1991. — С.131-147.
118. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. — М.: Высшая школа, 1990. — 140 с.
119. Кубрякова, Е.С. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Е.С. Кубрякова. — М.: Наука, 1988. — 196 с.
120. Кубрякова, Е.С. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике / Е.С. Кубрякова, О.В. Александрова // Структура и семан-

тика художественного текста: доклады на VII Международной конференции. – М., 1999.

121. Кузьменко, Г.Н. Этика / Г.Н. Кузьменко. – М.: ИНФРА-М, Изд-во «Весь Мир», 2002. – 144 с.

122. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

123. Кулюткин, Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 16-20.

124. Кулюткин, Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.

125. Кумылганова, И.А. Нравственные критерии в профессиональной журналистской деятельности: автореф. дис. ... канд. филос. наук / И.А. Кумылганова. – М., 1992.

126. Кухарев, Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Книга для учителя / Н.В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

127. Лабутова, И.В. Английский язык через общение и взаимодействие / И.В. Лабутова. – Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ, 1996. – 180 с.

128. Лазутина, Г.В. Основы творческой деятельности журналиста / Г.В. Лазутина. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 240 с.

129. Лазутина, Г.В. Профессиональная этика журналиста / Г.В. Лазутина. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 208 с.

130. Ламбет, Э. Приверженность журналистскому долгу. Об этическом подходе к журналистской профессии / Э. Ламбет. – М.: Виоланта, 1998. – 320с.

131. Лапшова, Е.С. Формирование профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов средствами иностранного языка: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.С. Лапшова. – Самара, 2005. – 174 с.

132. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

133. Лекторский, В.А. Субъект. Объект. Познание / В.А. Лекторский. – М.: Высшая школа, 1980. – 388 с.

134. Леонтьев, А.А. Общая методика обучения иностранным языкам / А.А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. – 356 с.

135. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

136. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1981. – 584 с.

137. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
138. Лингвистоун, К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Лингвистоун. — М.: Высшая школа, 1988. — 328 с.
139. Лихачев, М.С. Культура как целостная динамическая система / М.С. Лихачев // Вестник РАН. — 1994. — № 8.
140. Лукина, М. Технология интервью / М. Лукина. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 191с.
141. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. — М.: Изд. группа «Евразия», 1997. — 430 с.
142. Медведев, В.М. Диалектика научного мировоззрения и духовного развития личности / В.М. Медведев, Ю.Ф. Фоминых. — Самара: Самарский государственный технический университет, 1998. — 377 с.
143. Мелекесов, Г.А. Аксиологический потенциал личности будущего педагога: становление и развитие: монография / Г.А. Мелекесов. — М.: МПГУ, 2002. — 288 с.
144. Мельник, Г.С. Общение в журналистике: секреты мастерства / Г.С. Мельник. — СПб.: Питер, 2005. — 217 с.
145. Мельник, Г.С. Методы научного анализа журналистского творчества / Г.С. Мельник, Е.П. Почкай. — СПб.: Питер, 1996. — 217 с.
146. Мильруд, Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 1995. — №5. — С. 13-18.
147. Минина, Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методологические рекомендации / Н.М. Минина. — М.: НВИ Тезаурус, 1998. — 62с.
148. Мищич, П. Методические указания к типовым программам по иностранным языкам для неязыковых специальностей / П. Мищич. — М.: МГЛУ, 1991. — 45с.
149. Мордвинова, Е.А. Принципы, методы и формы организации общепедагогической подготовки студентов, обеспечивающие формирование способности нравственной самореализации / Е.А. Мордвинова // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Самара: Изд-во СГПУ, 2006. — С.154-161.
150. Мотина, Е.Ю. Формирование опыта морального поведения старших школьников / Е.Ю. Мотина. — Самара: Изд-во СамГПУ, 2005. — 184 с.
151. Мудрик, А.В. Социализация и воспитание / А.В. Мудрик. — М.: Сентябрь, 1997. — 96 с.

152. Мухаметзянова, Г.В. Гуманитаризация – ключевая идея преодоления кризиса образования / Г.В. Мухаметзянова, М.И. Надева. – Казань: ИССО РАО, 1997. – 116с.
153. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.; Воронеж, 1995. – 356 с.
154. Новейшие методы преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей вузов: сб. ст. / под ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 207 с.
155. Новиков, А.М. Образовательный проект: методология образовательной деятельности / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Эгвес, 2004. – 119 с.
156. Обнорская, М.Е. К проблеме нормы в языке и стиле / М.Е. Обнорская // Стиль и контекст. – Л.: ЛГПИ, 1990. – С.46 – 56.
157. Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб.: Каро, 2001. – 240 с.
158. Овсепян, Р.П. История новейшей отечественной журналистики. Переходный период (середина 80-х – 90-е годы) / Р.П. Овсепян. – М.: Наука, 1999. – 217с.
159. Орешников, И.М. Что такое гуманитарная культура? / И.М. Орешников. – Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1992. – 261 с.
160. Основные понятия теории журналистики: новые подходы к проблеме / под ред. Я.Н. Засурского. – М.: Изд-во Московского университета, 1993. – 243 с.
161. Павликова, В.В. Современная журналистика: профессия в условиях гражданского и информационного общества / В.В. Павликова // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2001. – №1. – С.107-110.
162. Пантелеева, О.В. Педагогическое проектирование ситуаций выбора поступка в этическом образовании: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Пантелеева. – Омск, 2000.
163. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
164. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк, 1998. – 159 с.
165. Перевалов, В.В. Культуроформирующая деятельность журналистики: условия и факторы оптимальной реализации культуроформирующих функций СМИ / В.В. Перевалов. – М.: Наука, 2003. – 124с.
166. Петровский, А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 15-26.

167. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. — М.: Политиздат, 1992. — 224 с.
168. Писаренко, В.И. Педагогическая этика / В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко. — Минск: Нар. Асвета, 1990. — С.37.
169. Письменная, Е.В. Профессиональная этика в деловой прессе / Е.В. Письменная. — М.: Издательский дом «Хроникер», 2004. — 176 с.
170. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. — М.: Наука, 1986. — 254 с.
171. Поляков, О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика / О.Г. Поляков. — М.: НВИ-Тезаурус, 2003. — 188 с.
172. Попов, Л.А. Этика: курс лекций / Л.А. Попов. — М.: Центр, 1998. — 160 с.
173. Правовые и этические нормы в журналистике / сост. Е.П. Прохоров, Г.М. Пшеничный, В.М. Хруль. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 222 с.
174. Примерная программа дисциплин. Обучение иностранным языкам (в неязыковых вузах) / сост. Е.В. Мусницкая, Н.И. Гез, Н.М. Громова и др. — М.: ГНИИ ИТГ «Информика», 2000. — 61 с.
175. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методологические рекомендации. — М.: Наука, 1998. — 48 с.
176. Пронин, Е.И. Выразительные средства журналистики / Е.И. Пронин. — М.: Изд-во Московского университета, 1998. — 208 с.
177. Пронин, Е.И. Текстовые факторы журналистского воздействия / Е.И. Пронин. — М.: Мысль, 1981. — 178 с.
178. Профессиограмма журналиста // Каталог стандартов перспективных работ на российском рынке труда. Новые концепции. Обзор тенденций на рынке образования в России. — М.: Инновационный образовательный центр, 1997. — С. 135-136.
179. Профессиональная этика журналистов. — М.: Галерея, 1999. — 440 с.
180. Прохоров, Е.П. Введение в теорию журналистики / Е.П. Прохоров. — М.: Мысль, 1998. — 278 с.
181. Прохоров, Е.П. Публицистика в жизни общества / Е.П. Прохоров. — М.: Изд-во Московского университета, 1988. — 214 с.
182. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во АН СССР, 1973. — 174 с.
183. Руднева, Т.И. Педагогика профессионализма / Т.И. Руднева. — Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. — 219 с.
184. Савкин, И.С. Социальная философия / И.С. Савкин. — Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1997. — 176 с.

185. Садовничий, В.А. Традиции и современность / В.А. Садовничий // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 11-22.
186. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем: логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 350 с.
187. Сазонова, З. Болонский процесс: духовное измерение / З. Сазонова // Высшее образование в России. – 2005. – №10. – 105 с.
188. Сафонова, В.В. Личностно-ориентированное образование: к разработке новой модели педагогической деятельности / В.В. Сафонова // Педагогический лицей: становление будущего учителя. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
189. Свитич, Л.Г. Профессия: журналист / Л.Г. Свитич. – М.: Изд-во Московского университета, 1996. – 186 с.
190. Свитич, Л.Г. Журналистское образование: взгляд социолога / Л.Г. Свитич, А.А. Ширяева. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 255 с.
191. Свитич, Л.Г. Проблемы подготовки журналистов / Л.Г. Свитич, А.А. Ширяева // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2003. – № 6. – С.7-15.
192. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
193. Селезнева, Н.А. Проектирование квалификационных требований к специалистам с высшим образованием / Н.А. Селезнева, Ю.Г. Татур. – М.: Исследовательский центр Гособразования СССР, 1991. – 65 с.
194. Сенкевич, М.П. Культура радио и телевизионной речи / М.П. Сенкевич. – М.: Высшая школа, 1997. – 96 с.
195. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
196. Система средств массовой информации России / под ред. Я.Н. Засурского. – М.: Наука, 2001. – 253 с.
197. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
198. Скворцова, Е.М. Теория и история культуры / Е.М. Скворцова. – М.: Искусство, 1999. – 383 с.
199. Слюсарева, Н.А. Проблемы функциональной морфологии современного английского языка / Н.А. Слюсарева. – М.: Наука, 1986. – 216 с.
200. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.
201. Смоленцев, Ю.М. Мораль и нравы: диалектика взаимодействия / Ю.М. Смоленцев. – М.: МГУ, 1989. – 200 с.

202. Согамонов, Ю.В. Этика воспитания: история и современность / Ю.В. Согамонов. — М.: Знание, 1988. — 62 с.

203. Социальное функционирование журналистики / ред.-сост. С.Г. Корконосенко. — СПб.: Питер, 1999. — 278 с.

204. Средства массовой информации и современное общество / ред.-сост. Н.Г. Бойкова, Т.В. Васильева, Д.А. Руцин. — СПб.: СПбГУ, 2000. — 286 с.

205. Сыченков, В.В. Интервью-портрет в системе современных публицистических жанров / В.В. Сыченков // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. — 2000. — № 2. — С.108 — 114.

206. Талалов, В.П. Журналистское образование в СССР / В.П. Талалов. — Л.: ЛГУ, 1990. — 195 с.

207. Тетради гуманитарной экспертизы (5). Медиаэтнос. Журналист в ситуации морального выбора. — Тюмень, 2001. — С.4

208. Титаренко, А.И. Нравственные основы общения / А.И. Титаренко. — М.: Знание, 1979. — 63 с.

209. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. — 6-е изд., перераб. и допол. — М.: Политиздат, 1991. — 559 с.

210. Философский энциклопедический словарь / редкол.: Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.

211. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. — М.: ИНТОР, 1994. — 128 с.

212. Фромм, Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. — М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. — 568 с.

213. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И.И. Халеева. — М.: Высшая школа, 1989. — 238 с.

214. Халеева, И.И. Понимание иноязычного устного текста как аспект межкультурной коммуникации // Глядя в будущее. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков / И.И. Халеева. — М.: РЕМА, МГЛУ, 1992. — С. 120-127.

215. Честь, достоинство и репутация: журналистика и юриспруденция в конфликте. — М.: Права человека, 1998. — 236 с.

216. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности / В.Э. Чудновский. — М.: Педагогика, 1981. — 208 с.

217. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер. — М.: Прогресс, 1983. — 343 с.

218. Шемшурин, А.И. Основы этической культуры: кн. для учителя / А.И. Шемшурин. — М.: Владос, 1999. — 112 с.

219. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Н. Шиянов. – М., 1991. – 33 с.
220. Шостак, М.И. Диалог и полемика / М.И. Шостак // Журналист. – 1997. – № 2. – С.35-37.
221. Шостак, М.И. Журналист и его произведение / М.И. Шостак. – М.: Наука, 1998. – 275 с.
222. Шостак, М.И. Репортер: профессионализм и этика / М.И. Шостак. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1999. – 415 с.
223. Шрейдер, Ю.А. Лекции по этике / Ю.А. Шрейдер. – М.: Мирос, 1994. – 134 с.
224. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т.3. – 488 с.
225. Этика Канта и современность. – Рига: Авоте, 1989. – 225 с.
226. Этика: новые старые проблемы. – М.: Гардарика, 1999. – 256 с.
227. Этика СМИ. – М.: КноРУс, 2003. – 260 с.
228. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
229. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с. (Б-ка журнала «Директор школы». Вып. 2).
230. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64-77.
231. Black, Jay. Introduction to Mass Communication / Jay Black and Bryant. – 3<sup>rd</sup> Ed. Dubuque, Iowa: Brown and Benchmark, 1992. – 580 p.
232. Christians, Clifford G., et al. Media Ethics: Cases and Moral Reasoning. White Plains. – NY: Longman Publishing Group, 1995. – 294 p.
233. Ladousse, G.P. Role play / G.P. Ladousse. – Oxford; New York: Oxford University Press, 1994. – 181 p.
234. Metzler, K. Creative Interviewing: the writers guide to gathering information by asking questions / K. Metzler. – 2<sup>nd</sup>. N.J., 1994. – p.184
235. Norman, D. Communicative ideas: an approach with classroom activities / D. Norman, U. Levinh. – Hove: Language Teaching Publications, 1996. – 125 p.
236. Patterson, Philip. Media ethics. Issues and cases / Philip Patterson, Wilkins Lee. – Madison, Iowa: Brown and Benchmark, 2005. – 248 p.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### Часть I. Формирование педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка

<b>Глава 1. Теоретические основы формирования педагогической толерантности</b>	4
Толерантность как научная категория	11
Сущность педагогической толерантности	49
Средства формирования педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка	74
<b>Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка</b>	99
Система формирования педагогической толерантности студентов — будущих учителей иностранного языка	99
Сравнительный анализ результатов опытнo-экспериментальной работы	133
Заключение	148
Библиографический список	152

### Часть II. Подготовка студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики

<b>Глава 1. Теоретические основы проблемы подготовки студентов — будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики</b>	165
Современные тенденции профессиональной подготовки журналистов	169
Специфика журналистской деятельности	194
Готовность журналистов к соблюдению норм профессиональной этики	215

<b>Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики</b>	<b>244</b>
Система формирования готовности студентов – будущих журналистов	244
Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики	283
<b>Заключение</b>	<b>302</b>
<b>Библиографический список</b>	<b>307</b>