

А.В.Федоров

**Медиаобразование
будущих педагогов**

А.В.Федоров

Медиаобразование будущих педагогов

Монография

**Таганрог
2005**

Федоров А.В.

Медиаобразование будущих педагогов. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. - 314 с.

В монографии рассматриваются вопросы теории и методики медиаобразования (то есть образования на материале средств массовой коммуникации – телевидения, прессы, радио, кинематографа, видео, интернета и т.д.) в педагогических вузах. Даются характеристики наиболее известных медиаобразовательных концепций, анализируется практический опыт ведения медиаобразовательных курсов в педагогических вузах.

В приложении содержатся: списки книг, интернетных сайтов по проблемам медиаобразования, медиапедагогики, медиаграмотности, программы учебных курсов.

Для студентов вузов, аспирантов, преподавателей, учителей. Особую ценность данное издание имеет для студентов педагогических и гуманитарных вузов, обучающихся в рамках специализации 03.13.30. «Медиаобразование», утвержденной и зарегистрированной в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации.

ISBN 5-98517-008-X

Fedorov, Alexander. Media Education of Future Teachers. – Taganrog, 2005, 314 p.

This monograph analyzed the theory and methods of media education and media literacy in the pedagogical universities. Author describes the theory and methods of media education/literacy. The book includes the list of media education literature & addresses of websites of the associations & organizations for media education.

Исследование, положенное в основу настоящего издания, выполнено при поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации «Государственная поддержка ведущих научных школ России» (грант НШ-657.2003.6, научный руководитель проекта – профессор, доктор педагогических наук, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России А.В.Федоров)

Рецензенты:

В.В.Гура, кандидат педагогических наук, профессор,

А.П.Короченский, доктор филологических наук, профессор,

Л.В.Усенко, доктор искусствоведения, профессор

© Федоров Александр Викторович, Alexander Fedorov 2005.

Содержание

		стр.
	Введение: Развитие медиаобразования на современном этапе	
1	Ключевые теории медиаобразования	
2	Обоснование модели медиаобразования будущих педагогов	
3	Классификация показателей развития медиаграмотности аудитории	
4	Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности	
5	Методика медиаобразования студентов педагогических вузов	
6	Сравнительный анализ уровней показателей развития медиаграмотности студентов в контрольной и экспериментальной группах	
7	Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников и студентов	
	Приложения	
	Приложение 1. Блоки вопросов и заданий для выявления уровней медиаграмотности (развития аудитории в области медиакультуры)	
	Приложение 2. Вопросы для анкетирования на тему: «Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников и студентов»	
	Приложение 3. Медиаобразование в России: проблемы и перспективы. Материалы первой Всероссийской интернет-конференции Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (2004)	
	Приложение 4. Сведения о ведущей научной школе Российской Федерации в области гуманитарных наук	
	Приложение 5. Программа учебного курса «История медиакультуры»	
	Приложение 6. Программа учебного спецкурса «Основы медиаобразования»	
	Литература и интернетные сайты по проблемам медиаобразования	

Автор благодарит кандидата педагогических наук, члена Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России И.В.Чельшеву за помощь в организации анкетирования студентов и педагогов.

Введение: Развитие медиаобразования на современном этапе

В современных городах контакты человека с медиа превышают одиннадцать часов в день, телевизор включен в квартирах/домах в среднем 7 часов 38 минут ежедневно, а дети от двух до двенадцати лет в среднем смотрят телевизор 25 часов в неделю [Semali, 2000, p.13]. Согласно данным Национального союза семейных ассоциаций (UNAF - Union National des Associations Familiales), несовершеннолетняя аудитория ежегодно проводит в среднем 154 часа качественного времени (то есть периода бодрствования) с родителями и 850 часов - с учителями, в то время как на контакты с различными экранными медиа у детей отводится 1400 часов [Frau-Meigs, 2003, p.26].

Таким образом, медиа (средства массовой коммуникации) с каждым годом играют все большую роль в жизни людей и в образовательном процессе. Отсюда понятна важность интенсивного развития медиаобразования, которое «Российская педагогическая энциклопедия» трактует как направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками и студентами «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555]. При этом, конечно, не следует забывать об идее «равноправности участников учебного процесса» [Библер, 1993, с.11] и об этической составляющей развития медиаграмотности.

В документах Совета Европы (членом которого, как известно, является и Россия) «медиаобразование (media education) определяется как обучение, которое стремится развивать медиакомпетентность, понимаемую как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации. Это дает им возможность использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и/или культурные интересы, которые с ней связаны. Медиаобразование обучает индивидов интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа. Медиаобразование позволяет людям осуществлять их право на свободу самовыражения и информацию, что не только способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность. В этом смысле медиаобразование готовит к демократическому гражданству и политическому пониманию. Необходимо развивать медиаобразование как часть концепции обучения в течение всей жизни человека» [Council of Europe, 2000].

Один из самых авторитетных медиапедагогов и теоретиков медиа Л.Мастерман (L.Masterman) обосновал семь причин приоритетности и актуальности медиаобразования в современном мире:

1. Высокий уровень потребления медиа и насыщенности современных обществ средствами массовой информации.
2. Идеологическая важность медиа, и их влияния, как отрасли промышленности, на сознание аудитории.
3. Быстрый рост количества медиаинформации, усиление механизмов управления ею и ее распространения.
4. Интенсивность проникновения медиа в основные демократические процессы.
5. Повышение значимости визуальной коммуникации и информации во всех областях.
6. Необходимость обучения школьников/студентов с ориентацией на соответствие будущим требованиям.
7. Нарастающие национальные и международные процессы приватизации информации [Masterman, 1985, p.2].

Реальным союзником медиаобразования видится медиакритика, рассматриваемая «зарубежными и некоторыми отечественными теоретиками медиаобразования как составная часть деятельности, нацеленной на образование и развитие личности с помощью и на материале масс-медиа с целью формирования культуры общения со СМИ, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений самостоятельно анализировать, интерпретировать и оценивать медиатексты» [Короченский, 2003(а), с.5].

В этом смысле мы полностью согласны с А.П.Короченским - «хотя в педагогических кругах под медиаобразованием обычно подразумевается определенный компонент школьного и вузовского «формального образования», в наши дни все возрастающее распространение получает более широкое понимание медиаобразования как развернутой долговременной общественно-просветительской деятельности. Его приверженцы понимают под медиаобразованием прежде всего непрерывное развитие в обществе культуры адекватного рационально-критического восприятия содержания медийных текстов и самостоятельной оценки деятельности средств массовой информации – информационной культуры, основанной на демократических и гуманистических идеалах и ценностях, на уважении принципа культурного многообразия» [Короченский, 2003(б), с.187-188].

Здесь, на наш взгляд, ощутима перекличка с тезисами известного теоретика и медиапедагога Дж.Гербнера, который понимает медиаобразование как «формирование широкой новой коалиции организаций и индивидуумов для расширения свободы и разнообразия коммуникации, для развитие критического понимания медиа как нового подхода к либеральному образованию на каждом уровне [Gerbner, 1995].

В последнее время все больше медиаисследователей и педагогов обращает внимание на морально-демократический аспект медиаобразования. К примеру, один из лидеров современного медиаобразовательного движения Б.Мак-Махон пишет, что в эпоху терроризма и войн XXI века медиаобразование молодежи становится настоящим требованием демократического общества [McMahon, 2003, p.3].

В этом ключе многие определения информационной культуры человека, предложенные в 90-е годы XX века (один из характерных примеров: «Информационная культура рассматривается как компонент культуры личности и предполагает единство и синтез информационного мировоззрения, системы способностей, воспитание потребности в рациональном общении с информацией» [Донина, 1999, с.10]), кажутся излишне прагматичными, игнорирующими этическую составляющую.

Здесь, вероятно, стоит напомнить, что культура, по В.С.Библеру, «есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей различных – настоящих, прошлых и будущих – культура, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей. ... Культура есть форма самодетерминации судеб и сознания индивидов. ... Каждое произведение культуры есть кристаллизованное начало свободных форм человеческого общения, со-бытия. ... Культура воспроизводится в нашем сознании не просто как лестница исторических культур, последовательно друг друга сменяющих, но как одновременные голоса и определения современного мышления» [Библер, 1993, с.24-26].

Отсюда и стремление В.С.Библера выдвинуть на первый план диалогическую концепцию образования, где идея «образованного человека» сменяется идеей «человека культуры», для которого важны не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования, знания о путях изменения знаний, «умение изменять и обновлять умение». Вот почему современный образовательный процесс предполагает углубленное освоение диалогизма, так как диалог – это не только наилучший путь к овладению истиной, не только эвристически значимый прием более эффективного усвоения знаний, умений и т.д., но «суть самой мысли» [Библер, 1993, с.21].

Вся концепция «диалога культур» в образовательном процессе рассчитана на уважительное, ценностное отношение к личности школьника/студента, отсюда вытекает и «понимание цели личностно ориентированного образования – не формировать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и активизировать в нем механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, социумом» [Гура, 2001, с.42].

Мы полностью разделяем мнение влиятельного британского медиапедагога/исследователя Д.Букингэма (D.Buckingham): эпоха «информационного общества» привела к «появлению новой парадигмы медиаобразования. Медиаобразование теперь не является оппозицией по отношению к системе восприятия школьной/студенческой аудитории. Оно не начинается с представлений о том, что медиа обязательно и неизбежно вредны, или что молодые люди - просто пассивные жертвы влияния медиа. Напротив, медиаобразование всё больше ставит в центр личность учащегося и начинается с опоры на существующие у него медийные знания и опыт, а не учебные требования преподавателей. Медиаобразование не стремится ограждать

молодых людей от влияния медиа, и, таким образом, вести их к «лучшим образцам», но дает возможность учащимся принимать обоснованные решения относительно их собственной «защиты». Медиаобразование видится не формой *защиты*, но формой *подготовки*» [Buckingham, 2003, p.13].

Результатом медиаобразования становится повышение уровней медиаграмотности аудитории. Медиаграмотность многомерна и требует широкой перспективы, основанной на развитой структуре знания. Медиаграмотность - не застывшая категория. Теоретически увеличивать степень медиаграмотности можно в течение всей человеческой жизни, воспринимая, интерпретируя и анализируя познавательную, эмоциональную, эстетическую и этическую медиаинформацию. «Аудитория, находящаяся на более высоком уровне медиаграмотности обладает более высоким уровнем понимания, управления, и оценки медийного мира» [Potter, 2001, p.12]. Медиаграмотность может помочь человеку «дать ответы в контексте исторически ограниченных значений, доступных ему и его восприятию. Эта грамотность чтения и переосмысления медиатекстов способствует выяснению вопроса: «Кем я становлюсь, когда я вижу это?» [Sholle and Denski, 1995, p.26].

Медиаграмотность дает людям понимание того, как «медиатексты, которые являются частью каждодневной жизни, помогают познанию мира в различных социальных вариациях, экономической и политической позиции. Критическая медиаграмотность предполагает создание обществ активных читателей и авторов, которые могут повлиять на решения/сопротивление медиаагентств, поскольку они взаимодействуют в сложных социальных и культурных контекстах. ... проблемы гендера, расы, класса, возраста, и других сторон идентичности - историческая часть этих каждодневных взаимодействий» [Alverman, Moon, and Hagoood, 1999, pp.1-2].

При этом надо уметь найти баланс между различными путями к достижению медиаграмотности. Увлечение только практическими упражнениями или абстрактным теоретизированием может привести к неудаче. Вот почему цель медиаобразования не должна фокусироваться только на обучении школьников/студентов (или взрослой аудитории) «читать» и извлекать смысл из медиатекстов, или давать им возможность создавать собственные медиатексты. Оно должно также дать возможность учащимся систематически размышлять о процессах «чтения» и «письма», понимать и анализировать их собственную деятельность как читателей и авторов» [Buckingham, 1990, p.219].

Очень важен здесь и «личностный аспект» медиаобразования, так как «включение личных проблем наряду с социальными проблемами исходит из демократической возможности объединения личных и общественных интересов. ... Непосредственная цель личного «плана» медиаграмотности состоит в том, чтобы расширить понятие грамотности, включить способность воспринимать, анализировать, оценивать и контактировать с разнообразными медиатекстами. В этом видится демократическая возможность объединения личных и социальных интересов» [Semali, 2000, p.53].

Однако, как верно отмечает А.Силвэрблэт [Silverblatt, 2001, pp.5-6], на пути медиаобразования возникает немало препятствий: «элитарность» (люди

без труда замечают влияние медиа *на других*. Но эти те же самые люди не желают признавать воздействие медиа на их *собственную жизнь*); сложность языка медиа; эмоциональный характер медийных воздействий, навязывающих образцы поведения в социуме, и доверие публики к медиа (для значительной части аудитории это становится препятствием для критического анализа медиатекстов). Л.М.Симэли добавляет к этому еще и неготовность учащихся использовать свои медиаобразовательные умения в более широком социальном контексте [Semali, 2000, p.49].

Обращаясь к ситуации в России, к сожалению, нельзя не согласиться с тем, что «проблема подготовки подрастающего поколения к жизни в эпоху информационного «взрыва», информационных технологий, возрастания роли информации как экономической категории не актуализируется в контексте школьного образования, выпускник школы оказывается не готовым к интеграции в мировое информационное пространство» [Зазнобина, 1996, с.73]. Во многом это следствие низкой медиаграмотности российских учителей.

Практически все ведущие западные медиапедагоги убеждены, что необходимы медиаобразовательные семинары/курсы для будущих педагогов и действующих преподавателей [Semali, 2000, p.70; Considine, 2003, p.28 и др.]. Такого же мнения придерживаются и их российские коллеги [Баранов, 2002, с.18; Сапунов, 2004, с.31 и др.]. Приведем лишь некоторые характерные мнения на сей счет:

«Медиаобразование необходимо встраивать в учебные программы и учебные планы средних школ, средних специальных учебных заведений и вузов» [Вартанова, Засурский, 2003, с.8].

«Школе нужны квалифицированные медиапедагоги. ... тогда можно будет реально увидеть плоды вузов, которые должны готовить медиапедагогов, и плоды школ, которые смогут реализовать идеи медиаобразования, сформировать у подростков, входящих в этот непростой и информационно перенасыщенный мир, информационную и медиакультуру» [Гудилина, 2004, с.77].

К такому же выводу приводят и результаты социологического исследования, проведенного ЮНЕСКО в 2001 году: «Самая настоятельная необходимость, выявленная нами – организация медиаобразования учителей, как на уровне вузовского обучения будущих педагогов, так и на уровне повышения квалификации преподавателей» [Buckingham, Domaille, 2003, p.43].

Между тем, первые попытки медиаобразования учителей в нашей стране были сделаны еще в 20-х годах XX века, когда «киносекцией Центрального Дома Рабпроса в марте 1927 года были проведены краткосрочные курсы по подготовке педагогов для киноработы с детьми по школьной и внешкольной линии «с научной и с художественной лентой. На курсах были проведены занятия по педологии, энциклопедии кино, технике кино, методике чтения лекций с практическим сценарием, который явился центром работы, вырабатывающим метод, как подходить к фильму, проработка фильма с разных сторон, сопровождение фильма. Семинарий по методике изучения зрителя. Первоначальные практические знания аппаратуры – работа с передвижкой.

Курсы посещало 47 человек. ... Курсы продолжались 2,5 месяца. Окончившие ушли на работу со взрослыми и детскую киноработу, последних - 17 человек» [Лацис, Кейлина, 1928, с.82-83]. Увы, в течение следующих сорока лет этот опыт не получил никакого продолжения, и лишь в 70-х – 80-х годах XX были вновь предприняты робкие попытки в данном направлении...

Изучение теоретических источников и практического опыта деятелей отечественного медиаобразования показало, что в настоящее время в российской науке менее всего разработана ветвь, посвященная медиаобразованию будущих педагогов. До сих пор были исследования, затрагивающие проблемы аудиовизуального (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Ю.И.Божков, Е.А.Бондаренко, Н.В.Гончарова, Н.В.Гутова, Г.М.Евтушенко, А.С.Карасик, Н.Б.Кириллова, И.С.Левшина, Л.В.Усенко, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, Е.А.Черкашин и др.) и интегрированного (А.С.Брейтман, С.И.Гудилина, А.А.Журин, Л.С.Зазнобина, К.М.Тихомирова, М.Н.Фомина и др.) медиаобразования школьников; медиаобразования на уроках/занятиях по литературе (М.Г.Дорофеева, С.М.Иванова, С.М.Одинцова, Г.А.Поличко, Л.Д.Полторац, Ю.М.Рабинович, З.С.Смелкова и др.), тематику создания и использования экранных средств обучения в школе (С.И.Архангельский, А.Н.Гавриченко, В.Л.Полевой, Л.П.Прессман, С.И.Черепинский и др.), медиаобразования на материале прессы (Е.Л.Вартанова, А.П.Короченский, А.Я.Школьник и др.), фотографии (Н.Ф.Хилько), радио (Г.Я.Власкина, Г.А.Усова и др.), телевидения (Г.Я.Власкина, В.М.Кузнецов, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, О.Р.Самарцев, А.А.Степанов, А.В.Шариков и др.), музыки (Т.Ю.Свистельникова, Т.Ф.Шак), компьютерных систем (М.Ю.Бухаркина, В.В.Гура, Е.В.Якушина, Е.Н.Ястребцева и др.), истории школьного и внешкольного медиаобразования в России и за рубежом (А.А.Новикова, А.В.Федоров, А.В.Шариков, И.В.Челышева). С.Н.Пензин (Воронежский государственный университет) впервые в российской науке проанализировал методологию и методику кинообразования. Однако ни одно из этих исследований не претендовало на разработку модели и методики медиаобразования будущих педагогов.

Быть может, наиболее близко к этой теме приблизились работы А.В.Спичкина (1999) и В.А.Возчикова (2000). Однако труды А.В.Спичкина в большей мере касались школьного материала, а брошюра В.А.Возчикова мала по объему (25 стр.) и посвящена подготовке будущих филологов/журналистов. Подготовка профессиональных журналистов в основном посвящено и учебное пособие С.Г.Корконосенко (2004). Только в последние годы [Шипнягова, 2003; Леготина, 2004] обозначился сдвиг научных интересов исследователей к направлению подготовки будущих педагогов к медиаобразовательной деятельности.

Зарубежные исследователи, посвятившие проблеме медиаобразования немало трудов (L.Masterman, J.Gonnet, C.Bazalgette, D.Buckingham, A.Hart, R.Kubey, K.Tyner и др.), ни разу не обращались к анализу российской медиапедагогики, ограничиваясь изучением медиаобразования в ведущих западных странах (Канады, США, Франции, Великобритании и т.д.).

Медиаобразование в России стало активно развиваться еще с 20-х годов XX века (в основном – на материале прессы и кинематографа). После регресса эпохи сталинизма медиаобразовательное движение (сначала на материале кинематографа, прессы, фотографии и радио) возобновилось с конца 50-х годов. Одним из тогдашних энтузиастов кинообразовательного движения был О.А.Баранов (Тверской государственной педагогический университет), который в кандидатской диссертации, защищенной в 1968 году, убедительно обосновал эффективность эстетического воспитания и художественного образования в киноклубе. Примерно в это же время другими отечественными педагогами была разработана концепция синтеза кинообразования с курсом литературы, с опорой на анализ экранизаций литературных произведений (Ю.М.Рабинович). В 80-х это «литературно ориентированное» направление продолжили исследования С.М.Одинцовой (1981) и Г.А.Поличко (1987).

Надо сказать, что в отличие от зарубежных подходов к медиаобразованию (семиотического, культурологического, развития критического мышления, протекционистского и т.д.), российская педагогика в течение многих десятилетий - вплоть до 90-х годов XX века опиралась на эстетическую концепцию. Ключевыми фигурами российского медиаобразования 70-х – 80-х годов, вероятно, можно считать О.А.Баранова, И.С.Левшину, С.Н.Пензина, Г.А.Поличко, Л.П.Прессмана, Ю.М.Рабиновича, Ю.Н.Усова и А.В.Шарикова. К примеру, именно Ю.Н.Усову (Российская Академия образования) принадлежит пальма первенства в подробной и поэтапной разработке кинообразования молодежной аудитории с учетом модели развивающего обучения (1989), то есть развития творческой личности учащегося в плане аудиовизуального восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного критического мышления и т.д. Ю.Н.Усов обосновал также эффективную модель учебного анализа фильма [Усов, 1989, с.253], предусматривающую рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения произведения в целом, попытку разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции и оценку аудиторией системы авторских взглядов.

Л.П.Прессман (Российская Академия образования) в своих многочисленных трудах предложил педагогические подходы к использованию технических средств в процессе медиаобразования. В трудах Л.С.Зазнобиной (Российская Академия образования) нашла отражение концепция медиаобразования, интегрированного в базовое, то есть в предметы так называемого обязательного цикла (включая гуманитарные и точные науки) [Зазнобина, 1998].

В начале 90-х годов в России стали появляться исследования (А.В.Шариков, Л.С.Зазнобина и др.), которые впервые выходили за рамки эстетически ориентированного медиаобразования. А.В.Шариковым [Шариков, 1991] была предпринята попытка адаптировать западный опыт медиаобразования к российским условиям: эстетический подход был заменен социокультурным. По мысли А.В.Шарикова, аудитория должна была изучать

медиатексты вне зависимости от их художественных качеств, опираясь на их социальные, информационные, интеллектуальные и иные свойства. В какой-то мере взгляды А.В.Шарикова перекликаются с концепциями Л.П.Прессмана и Л.С.Зазнобиной, которые в своих работах основное влияние уделяли информационным, учебным, научно-популярным возможностям медиаобразования, интегрированного в базовое.

Применительно к развитию медиаобразования в высшей школе особую значимость и перспективность имеет утверждение и регистрация новой специализации «Медиаобразование» (государственный номер этой специализации, предназначенной для внедрения в педагогических вузах - 03.13.30) учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования Российской Федерации в июне 2002 года. Основанием для регистрации данной специализации (при специальности «социальная педагогика») стал пакет документов, подготовленный нашим научно-исследовательским коллективом и опубликованные нами работы [Федоров, 2001; Федоров, Чельшева, 2002; Федоров, 2003 и др.] по проблемам медиаобразования в России и за рубежом.

Российские успехи в этой области в начале XXI века были отмечены и на Западе. «Преподаватели продолжают развивать медиаобразование в относительно трудных условиях, - отмечается в итоговой статье по результатам исследования ЮНЕСКО. - В последние годы существенные достижения были сделаны в таких странах как Россия» [Buckingham, Domaille, 2003, p.45].

В настоящем издании сделана попытка проанализировать вопросы теории и методики медиаобразования в педагогических вузах, охарактеризовать наиболее известные медиаобразовательные концепции, практический опыт ведения медиаобразовательных курсов в педагогических вузах.

Примечания

- Alverman, D.E., Moon, J.S., Hagood, M.C. (1999). *Popular Culture in the Classroom*. Newark, Delaware: International Reading Association, 258 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Buckingham, D. (Ed.) (1990). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, 234 p.
- Buckingham, D. and Domaille, K. (2003). Where Are We Going and How Can We Get There? General Findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001. In: Feilitzen, C. von, Carlsson, U. (Eds.). *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulation*. Goteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, pp.41-54.
- Considine, D. (2003). Media Literacy Across the Curriculum. In: *Thinking Critically about Media*. Alexandria: Cable in the Classroom, pp.23-29.
- Council of Europe (2000). *Recommendation. Media Education*. In: <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA00/EREC1466.htm>
- Frau-Meigs, D. (2003). Media Regulation, Self-Regulation and Education. In: Feilitzen, C. von, Carlsson, U. (Eds.). *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulation*. Goteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, pp 23-39.
- Gerbner, G. (1995). Educators, Activists Organize to Promote Media Literacy in U.S. In: *The New Citizen*. 1995, Vol. 2, N 2.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.

- McMahon, B. (2003). *Relevance and Rigour in Media Education*. Keynote Presentation to the National Media Education Conference. Baltimore, 26 p.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Архангельский С.И. Элементы теории, технологии и методики применения учебного кино в средней и высшей школе: Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1963.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
- Баранов О.А. Школьные кино клубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. – М., 1968.
- Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века//Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. - С.9-106.
- Библер В.С. Основы программы//Школа диалога культур: основы программы/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1992. – С.5-38.
- Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: Дис....канд. пед. наук. – М., 1983.
- Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.
- Брейтман А.С. Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 1997.
- Бухаркина М.Ю. Компьютерные телекоммуникации в преподавании иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
- Власкина Г.Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985.
- Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000 – 25 с.
- Возчиков В.А. Развитие коммуникативных умений студентов средствами журналистики. - Бийск, 1999.
- Гавриченко А.Н. Создание и использование учебной видеозаписи для повышения квалификации учителей: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.
- Гончарова Н.В. Формирование оценочного отношения к художественным фильмам учащихся 5-6 классов: Дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1970.
- Гудилина С.И. Перспективы развития медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Под ред. С.И.Гудиловой, К.М.Тихомировой и Д.Т.Рудаковой. – М., 2004. – С.77.
- Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов, 1994.
- Гура В.В. Принципы создания компьютеризированной культурно-образовательной среды вуза//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. – С.42.
- Гутова Н.В. Использование кино как комплексного средства воспитания младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1987.
- Донина И.А. Формирование готовности будущего педагога к развитию информационной культуры младших школьников. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новгород, 1999. – 18 с.
- Дорофеева М.Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника. Дис. ... канд. пед. наук. - СПб, 2000.
- Евтушенко Г.М. Кинообразование в школе в современных условиях как киноведческая проблема: Дис. ... канд. искусств. – М., 1991.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего

- образования//Медиаобразование/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Изд-во Москов. ин-та повышения квалификации работников образования, 1996. – С.72-78.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- № 3. - С. 26-34.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1978.
- Карасик (Строева) А.С. Художественно-педагогический анализ кинофильмов с учащимися 5-6 классов: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.
- Кириллова Н.Б. Социально-эстетическая эффективность киноискусства как фактора воспитания молодежи: Дис. ... канд. искусств. – М., 1983.
- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. – СПб: Изд-во Михайлова, 2004. – 240 с.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. - СПб, 2003 (а). – 40 с.
- Короченский А.П. Пятая власть? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003 (б). – 284 с.
- Кузнецов В.М. Дидактические основы вузовского учебного телевидения: Дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1982.
- Лацис, А., Кейлина, Л. Дети и кино. – М.: Театропечать, 1928. – 88 с.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Дис. ... канд. пед. наук.– М., 1974.
- Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2004.
- Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.
- Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979.
- Новикова А.А. Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000): Дис. ... канд. пед. наук. - Таганрог, 2000.
- Одинцова С.М. Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981.
- Пензин С.Н. Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства: Дис. ... канд. искусств. – М., 1967.
- Полевой В.Л. Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1975.
- Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987.
- Полторак Л.Д. Изучение литературного произведения с учетом киноопыта старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1980.
- Прессман Л.П. Педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств в средней образовательной школе: Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1981.
- Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.
- Самарцев О.Р. Телевидение в системе образования: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1995.
- Сапунов Б. Образование и медиакультура//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.26-34.
- Свистельникова Т.Ю. Воспитание музыкальных интересов студентов педагогических вузов средствами телевидения: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1990.

- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки кадров работников образования, 1999. – 116 с.
- Степанов А.А. Психологические основы применения телевидения в обучении: Дис...канд. псих. наук. - Л., 1973.
- Тихомирова К.М. Условия эффективного использования диафильмов и диапозитивов в учебном процессе общеобразовательной школы (на примере предметов гуманитарного цикла): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1970.
- Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. – М., 1974.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1989.
- Усова Г.А. Радиовещание и телевидение как факторы формирования ценностных ориентаций подростков: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981.
- Федоров А. В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Кучма, 2003. – 238 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
- Федоров А.В. Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео): Дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1993.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
- Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
- Хилько Н.Ф. Развитие способности к фототворчеству подростков и юношества в процессе художественной любительской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
- Чельшева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2002.
- Черепинский С.И. Дидактические проблемы применения кино в учебном процессе общеобразовательной школы (1917-1967): Дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 1968.
- Черкашин Е.А. Научно-популярный фильм об искусстве как средство формирования художественных интересов старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.
- Шак Т.Ф. Медиаобразование для музыкантов//Высшее образование в России. – 2004. - N 8. – С.46-48.
- Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников: Дис...канд. пед. наук. – М., 1989.
- Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.
- Шипнягова Е.Я. Формирование готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс школы. Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2003.
- Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1999.
- Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
- Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.

1.Ключевые теории медиаобразования*

* глава написана при участии к.п.н. А.Новиковой, в сокращенном виде опубликована в журнале *Alma Mater* (Москва): Федоров А.В., Новикова, А.А. Медиа и медиаобразование//*Alma Mater. Вестник высшей школы.* – 2001. – № 11. - С.15-23.

Анализ теории и практики медиаобразования в разных странах [Bazalgette, 1992, pp.187-190; Gonnet, 2001, pp.7-25; Masterman, 1997, pp.20-31;

Piette & Giroux, 1997, pp.89-134 и др.] приводит к мысли, что в мире нет единой теоретической концепции медиаобразования. В начале 90-х годов российский исследователь А.В.Шариков [Шариков, 1990, с.8-11] предпринял попытку систематизации ключевых концепций медиаобразования, однако выделил их в самом общем виде, что фактически привело к смешиванию семиотической, культурологической теорий медиаобразования и теории развития «критического мышления» в одну, так называемую «критическую» концепцию. К тому же А.В.Шариков [Шариков, 1990, с.8] в качестве одной из ключевых концепций медиаобразования называл «медиаграмотность», в то время как понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование» у многих педагогов и исследователей, по сути, являются синонимами, или (как один из вариантов) медиаграмотность аудитории представляется главной целью процесса медиаобразования [см. анализ результатов анкетирования экспертной группы медиапедагогов разных стран в издании ЮНЕСКО: Fedorov, 2003]. Кроме того, внутри многих концепций «медиаграмотности» можно выделить все те же «протекционистские», «семиотические», «культурологические» и иные подходы, включая и формирование «критического мышления». Более развернутые и систематизированные подходы к анализу основных медиаобразовательных теорий были сделаны позже в трудах Л.Мастермана [Masterman, 1997, pp.20-31; Masterman, Mariet, 1994, pp.6-59] Ж.Пьетта и Л.Жиру [Piette & Giroux, 1997, pp.89-134], Ж.Гонне [Gonnet, 2001, pp.7-25].

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

1) «протекционистская» («инъекционная», «защитная», «прививочная») теория медиаобразования (*Protectionist Approach, Inoculatory Approach, Inoculative Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defense Approach, L'Approche Vaccinatoire*) [Leavis & Thompson, 1933; Селевко, 2002 и др.]

Ее основа - «инъекционная» теория медиа. Данную теорию часто называют также «протекционистской» (предохранительной от вредных воздействий медиа), «теорией гражданской защиты» (то есть опять-таки защиты от медиа) или теорией «культурных ценностей» (имеется в виду, что негативному воздействию медиа противопоставляются «вечные ценности классического культурного наследия» (к примеру, искусство античности или ренессанса). Предполагается, что медиа оказывает очень сильное прямое, в основном негативное воздействие на аудиторию. К примеру, школьники «внедряют» в жизнь приемы насилия, увиденные на экране. Аудитория состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста.

Сторонники данной теории обычно тщательно изучают типологию медийных воздействий (или «эффектов»), среди которых можно выделить:

- познавательные эффекты: краткосрочное изучение; интенсивное изучение, обширное изучение;
- эффекты отношения/мировоззрения: создание мнения; прививка/изменение/укрепление мнения;
- эмоциональные эффекты: временная реакция;

-физиологические эффекты: временная иллюзия борьбы/полета; временное сексуальное возбуждение;
 -поведенческие эффекты: имитация; активация (т.е., например, активизация покупок с помощью рекламы) [Potter, 2001, pp.262-263].

При этом выделяются как *непосредственные* медийные влияния:

-познавательные (медиа могут немедленно «прививать» идеи и информацию);
 -мировоззренческие (медиа могут сиюминутно создавать, изменять и укреплять мнения);
 -эмоциональные (медиа могут вызывать непосредственную эмоциональную реакцию);
 -поведенческие (медиа могут временно заставить вас делать что-то);
 -физиологические (медиа могут краткосрочно возбуждать или успокаивать) [Potter, 2001, p.276],

так и *долговременные* медийные влияния:

-познавательные (приобретение долгосрочной информации, обобщение, открытие тайны и пр.);
 -мировоззренческие (укрепление убеждений, эрозия, изменение прежних отношений);
 -поведенческие (долговременные беспомощность; медийная «наркотизация», отсутствие моральных запретов);
 -эмоциональные (увеличение/уменьшение эмоциональных реакций, то есть возбуждение или десенсибилизация в течение длительного периода времени);
 -физиологические (увеличение толерантности к определенному содержанию медиатекста; физиологическая зависимость от медиа или определенного содержания медиатекста, «смещение» мозговой деятельности на длительный срок) [Potter, 2001, p.278, 296].

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

Сторонники «протекционистской» теории медиаобразования, как правило, основное место в своих программах уделяют проблемам негативного влияния насилия и сексизма. Такой подход особенно распространен в США. Некоторые американские педагоги руководствовались этой теорией с 30-х - 40-х годов XX века, рассматривая медиа как «агента культурной деградации»: в этом обвинялись комиксы, реклама в прессе и на телевидении, «желтые» массовые издания с их навязыванием стереотипов. Однако для анализа любого, пусть даже самого примитивного медиатекста, «защиты» от манипулятивного воздействия, вероятно, недостаточно, здесь важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических, эстетических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности.

Есть приверженцы защитной теории медиаобразования и в России. Они убеждены, что «при всех достоинствах средства массовой информации (особенно телевидение) одновременно огромный негативный фактор социальной среды. Кроме откровенной пропаганды насилия, секса, жестокости, СМИ создают наркотический эффект, уводящий детей от реальной жизни, формируют пассивное восприятие мира. Примерно такое же влияние оказывает кино, особенно дикий, неконтролируемый рынок видеофильмов» [Селевко, 2002, с.115]. С учетом такого рода позиции определяются и основные цели реализации медиаобразовательных методик: «выявлять негативные явления в СМК, противостоять расизму, сексизму, дискриминации, подавлению воли, психологическому угнетению, неравенству, несправедливости, нетолерантности, этноцентризму и ксенофобии» [Селевко, 2002, с.117].

В 90-х годах «защитное» движение получило мощную поддержку со стороны образованной при ЮНЕСКО Международной палаты «Дети и насилие на экране» (The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen). Эта организация, сотрудничавшая со многими медиапедагогами мира, проводила международные научно-педагогические конференции, выпускала специальные журналы, интернетные сайты, книги [Carlsson & Feilitzen, 1998, pp.45-202], посвященные проблеме негативного влияния медиа на детскую аудиторию, в первую очередь, в плане изображения насилия.

Впрочем, большинство участников этого движения отлично понимало, что помимо борьбы против «экранного насилия» следует активно развивать медиаобразование школьников и молодежи, направленное на формирование критического, самостоятельного, демократического, творческого мышления. Вот почему в конце 2002 года данная организация была переименована в Международную палату ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа» (The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media). Так был подчеркнут переход от «защитных» целей к широкому медиаобразовательному спектру задач и действий [Feilitzen & Carlsson, 2002, p.11].

Конечно, у «протекционистской» теории медиаобразования в ее чистом виде (то есть направленной только против вредного влияния медиа) в Европе и мире имеется немало противников (С.Bazalgette, Е.Bevert, D.Buckingham, J.Gonnet, L.Masterman, Т.Panhoff, С.Worsnop и др.), которые справедливо считают, что медиа – неотъемлемая и влиятельная часть нашей жизни, окружающей среды, чьи положительные стороны (при этом не забывая и об отрицательных медийных воздействиях) и возможности не только можно, но и нужно активно использовать в педагогическом процессе.

Однако, так или иначе, но «защитная» теория медиаобразования до сих пор имеет своих сторонников, особенно в религиозных организациях. Наиболее активные деятели медиаобразования католической веры объединились во Всемирную ассоциацию SIGNIS (World Catholic Association for Communication/ L'Association catholique mondiale por la communication: <http://www.signis.net>). В самом деле, **религиозные теории медиаобразования** очень близки к «протекционистским». Правда, вредным медийным воздействиям противопоставляются не абстрактные «вечные ценности», а конкретные

религиозные каноны и этические нормы, зависящие от конкретной теологической доктрины. Например, «католическая церковь уже в 1938 году осознала потребность в целенаправленном медиаобразовании. Папа Римский Пий XI написал энциклику о кинематографе и его воздействии на молодежь, убеждая церковь принять всерьез все аспекты новых медиа и ввести медиаобразование в школах» [Pungente and O'Malley, 1999, p.10].

2) этическая теория медиаобразования (*Ethic Approach, Moral Approach*) [Урицкий, 1954; Пензин, 1987 и др.]

Теоретической базой здесь является этическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних). Из этого вытекает главная цель этического медиаобразования: приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения (отвечающей, к примеру, конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии и т.д.). Педагогическая стратегия базируется на изучении этических аспектов медиа и медиатекстов [Пензин, 1987, с.47].

Понятно, что моральные ценности в этом случае существенно зависят от социокультурного и политического контекста. К примеру, во времена тоталитарного режима в нашей стране считалось, что «при правильной подготовке к просмотру фильма и в результате разбора его учащиеся ... будут осуждать ложь, дурные поступки и, наоборот, положительно относиться ко всему тому, что соответствует требованиям высокой коммунистической морали» [Урицкий, 1954, с.42]. Свои требования к этической теории медиаобразования, бесспорно, предъявляются, к примеру, в мусульманских или буддистских странах, что доказывает тесную связь этической и религиозных медиаобразовательных теорий.

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

С приходом эпохи постмодерна - с характерным для нее ироничным отношением как к жизни в целом, так и к *любым* произведениям культуры/искусства - фраза о том, что «современный учитель – защитник нравственных и эстетических ценностей» [Одинцова, 1993, с.113], стала восприниматься как надоевшая архаика. Казалось, что теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» стихийно сформировавшихся потребностей аудитории (о ней подробнее см. ниже) выглядит наиболее «продвинутой» и актуальной. Между тем, в начале XXI века для многих педагогов и исследователей стало очевидным, что «в подростково-юношеской среде продолжает расти прагматизм, отчужденность от культуры, идеалов нравственности, красоты и созидания. Дегуманизация сознания, девальвация нравственно-эстетических ценностей, бездуховность ... стали характерными чертами молодежной среды» [Хилько, 2001, с.5].

Обученный практическим умениям работы с медиатехникой циник и «пофигист» может, конечно, «творчески» фиксировать и с саркастической усмешкой показывать любые мерзости жизни, оправдываясь необходимой ему

безграничной свободой самовыражения. Хорошо известно, что в «беспредельном» случае технически «медиаграмотные» злодеи используют медиа и в качестве подспорья для террористических актов, снимая затравленные лица заложников и жертв насилия, реальные пытки, убийства и т.п.

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

Об этом в последнее время пишут и западные исследователи. К примеру, М.Бэррон и президент Ассоциации медиаобразования Квебека Л.Розер (L.Rother) отмечают, что текущий политический, социальный и идеологический климат в некоторых странах приводит к возвращению к такого рода этико-протекционистской педагогике, так как учащиеся должны быть защищены от зла, аморального, безнравственного влияния медиа, «прививаться» против «вируса» искусственно созданного коммерчески заинтересованными медийными структурами имиджа потребителя [Baron, Rother, 2003].

И здесь, думается, можно вспомнить и подходы «нравственного кинообразования», предложенные одним из отечественных педагогов еще в 70-х годах XX века: «изображение и осуждение зла в фильме направляется на формирование у юного зрителя а) правильной оценки аморальной сущности зла; б) умения видеть его под любой маской; в) противоборствующей личной позиции по отношению к злу - как в интеллектуальной установке, так и в поведении» [Малобицкая, 1979, с.16].

3) теория медиаобразования как развития «критического мышления» (*Critical Thinking Approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Le Jugement critique, L'Esprit critique, Representational Paradigm*) [Gonnet, 2001; Masterman, 1985; 1994; 1997 и др.]

Термин «критическое мышление» определяется Американской философской ассоциацией (АРА) следующим образом: «целестремленное, саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, также как объяснением очевидных, концептуальных, методологических, или контекстных соображений, на которых основано это суждение. ... Идеальное критическое мышление человека обычно связано с любознательностью, хорошей осведомленностью, причиной доверия, непредубежденностью, гибкостью, справедливостью в оценке, честностью в столкновении с личными предубеждениями, благоразумием в суждениях, желанием пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы, тщательностью в поиске нужной информации, разумностью в выборе критериев, постоянностью в поиске результатов, которые являются столь же точными, как использованные первоисточники. Эта комбинация, связывающая развитие умения критического мышления с пониманием основ рационального и демократического общества» [Cit. from: Ruminski, and Hanks, 1997, p.145].

Теоретической основой данной теории, скорее всего, можно считать теорию медиа в качестве «повестки дня», где медиа представляется «четвертой властью», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Отсюда вытекает ведущая цель

медиаобразования: научить аудиторию анализировать и выявлять манипулятивные воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного общества [Masterman, 1997, p.25]. В процессе занятий с учащимися здесь изучается влияние медиа на индивидов и общество с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов, например, в телерекламе), развивается критическое мышление школьников и студентов по отношению к медиатекстам.

Считается, что аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестным фактами и требующими проверки; надежность источника информации; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения и т.д. [Masterman, 1997].

Позицию Л.Мастермана разделяет и американский медиапедагог/исследователь Л.М.Симэли [L.M.Semali]: «Критическая медиаграмотность способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них. Чтобы расширить эту практику, я поощряю студентов и преподавателей: 1) тщательно исследовать их начальные представления о медиатекстах; 2) привлекать в критическом анализе их собственное (идеологическое) восприятие ситуации, описанной или скрытой в рассматриваемом тексте; 3) отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, действительность от мифа, объективность от предвзятости» [Semali, 2000, p.111].

Являясь последовательным сторонником медиаобразовательной теории развития критического мышления аудитории, Л.М.Симэли четко формулирует свои основные дидактические принципы: «В центре движения критической педагогики, которое я защищаю в моих методах обучения - потребность: 1)развития понимания характера репрезентации действительности в медиатекстах; 2)обеспечения знаниями о социальных, экономических, и политических контекстах, в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3)поощрение интереса к изучению способов, которыми аудитория понимает значение сообщений (то есть изучение процесса выбора, интерпретации, и действия после восприятия медиатекстов в различных контекстах). В целом этот процесс предусматривает критическую позицию студентов и преподавателей, которые могут сопротивляться откровенным расовым, классовым, гендерным предвзятостям и манипуляции в воспринимаемых медиатекстах» [Semali, 2000, p.148].

Бесспорно, для анализа информационных телепрограмм такого рода умения могут принести хорошие педагогические результаты, вырабатывая

своеобразный «иммунитет» к бездоказательности, фигурам умолчания или лжи. Нельзя не признать, что вне зависимости от политического строя того или иного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному/автономному выражению своих мыслей и чувств по поводу прочитанного/услышанного/увиденного.

Так Л.Мастерман (L.Masterman) считает, что поскольку продукция средств массовой информации является результатом сознательной деятельности, логично определяются, по меньшей мере, четыре области дальнейшего изучения: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [Masterman, 1985]. То есть налицо стремление Л.Мастермана ориентировать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации.

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» (popular arts paradigm), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л.Мастерман справедливо указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбирать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение». (...) Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения – в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, - без сомнения, всегда имел широкую практику». (...) Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов массовой кинопродукции (и, в конечном счете, кино как средства массовой информации перед телевидением), серьезной газеты – иллюстрированным изданиям, содержательных телепередач, посвященных текущим событиям, и документальных программ – телеиграм и мультфильмам. Другими словами, избирательность в этом случае выражалась в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьезных вкусов учителей в области массовой информации взамен популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают ученики. Объект же воздействия – вкусы большинства учеников в области массовой информации, - несмотря на продолжающиеся и по сей день попытки привить детям избирательный подход, остался в прежнем состоянии» [Мастерман, 1993а, с.22-23].

Думается, в этих словах Л.Мастермана дана характеристика не только одной из концепций британского медиаобразования, но и ведущей концепции медиаобразования в России. В самом деле, в течение нескольких десятилетий лидеры российской медиапедагогики – О.А.Баранов, С.Н.Пензин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и другие разрабатывали теоретические и методические подходы, в большинстве случаев основанные на материале высокохудожественных произведений (преимущественно – игровых фильмов).

Что ж, в этом нет ничего удивительного – российская педагогика всегда поощряла изучение в школе и вузе лучших образцов культуры, шедевров искусства...

Между тем Л.Мастерман считает, что цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки качества информации помимо всего прочего практически недостижима, так в мире не существует четких и доказательных критериев оценки медиатекстов. «Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе или в другое историческое время» [Мастерман, 1993а, с.23]. Так или иначе, нужно будет постоянно сталкиваться с вопросами: «Ценность для кого? Ценность для чего? Ценность, отвечающая каким критериям?» [Masterman, 1997, p.24]. Вместе с тем, Л.Мастерман не призывает отказаться от рассмотрения проблемы ценности медиатекста вообще. «Мы не утверждаем, - пишет он, - что вопросы художественной ценности не должны иметь места в медиаобразовании. Но мы убеждены, что эти вопросы должны быть отодвинуты из центра педагогического внимания, чтобы облегчить путь к главной цели: развить понимание учащимися медиатекстов, – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» [Masterman, 1997, p.25].

Таким образом, медиаобразование по Л.Мастерману – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования: «необходимо, - пишет он, - развивать новые пути диалога, когда и учителя, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Masterman, 1997, p.45]. Поэтому значительно перспективнее и лучше изучать не шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека, то есть медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с его акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [Мастерман, 1993а, с.23]. Однако, «цель медиаобразования не просто критическое понимание, но «критическая автономия» [Masterman, 1997, p.42], то есть способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах. К примеру, в последнее время Л.Мастерман все больше пишет об усилении роли медиарекламы в современном обществе и необходимости ее критического анализа на занятиях [Masterman, 2000, p.7].

Отбросив в сторону, как неверные, «прививочный» и «эстетический» подходы, Л.Мастерман [Мастерман, 1993b, с.31-32] выдвинул свою медиаобразовательную парадигму, основанную на развитии у учащихся «критического мышления» по отношению к любым медиатекстам. В частности, он выделил четыре важнейших области, достойных изучения:

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

Здесь, в частности, учитываются разработанные Л.Мастерманом так называемые 18 принципов медиаобразования [Masterman, 1998a]:

- 1) медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;
- 2) центральная концепция медиаобразования - переосмысление/репрезентация. Медиа не отражают реальность, а переосмысливают/представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;
- 3) медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Но учащиеся для медиаобразования - приоритетная аудитория;
- 4) цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но и в развитии критической автономии;
- 5) медиаобразование – исследовательский процесс;
- 6) медиаобразование – актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и теперь» в широком идеологическом и историческом контексте;
- 7) ключевые понятия медиаобразования в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;
- 8) содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;
- 9) эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применить свое критическое мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;
- 10) в идеале оценка медиаобразования учащихся – это их самооценка;
- 11) медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога;
- 12) медиаобразование – это, скорее, диалог (явная переключка с образовательной парадигмой «диалога культур» В.С.Библера – А.Ф.), чем дискуссия;
- 13) медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов. Короче, медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях;
- 14) медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;
- 15) медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики»;
- 16) медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;
- 17) медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;
- 18) медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога (снова переключка с концепцией

В.С.Библера – А.Ф.), в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

Здесь Л.Мастерман выделяет такие ключевые понятия, как «обозначение» (denotation), «ассоциация» (connotation), «жанр» (genre), «селекция» (selection), «невербальная коммуникация» (nonverbal communication), «язык медиа» (media language), «натурализм» (naturalism), «реализм» (realism), «аудитория» (audience), «организация» (institution), «конструкция» (construction), «медиавосприятие» (mediation), «репрезентация» (representation), «код/кодирование/декодирование» (code/encoding/decoding), «выделение» (segmentation), «сюжетная структура» (narrative structure), «источники» (sources), «идеология» (ideology), «риторика» (rhetoric), «рассуждение» (discourse), «субъективность» (subjectivity) и др. [Masterman, 1997, pp.41-42].

В последние годы Л.Мастерман стал называть свою теорию «репрезентационной» (representational paradigm), подчеркивая, что имеется в виду «понимание способов, которыми медиа представляют реальность, технологии и идеологии, которые при этом используются, что в итоге необходимо для всех граждан и будущих граждан демократического общества» [Masterman, 1998a, p.x].

Потенциальные положительные результаты развития критической медиаграмотности включают:

- хорошую информированность в вопросе медийных трактовок;
- знание влияния ежедневных личных контактов с медиа на образ жизни, отношения и ценности;
- применение ключевых концепций медиаобразования для интерпретации/анализа медиатекстов, чтобы достигнуть глубины их понимания;
- развитие чувствительности к программным тенденциям как к пути изучения культуры;
- знания о проблемах собственности и правительственного регулирования в медийном мире.
- рассмотрение роли медиа в индивидуальном принятии решений; анализ возможных влияний медиатекстов на определенные решения или поведение, воздействия медиа на покупку товаров потребителем, на выбор политических кандидатов, выбор действий или стандартов конфликтов» [Semali, 2000, p.123].

Американские медиапедагоги/исследователи Л.М.Симэли и Э.Уоттс Пэйлиотэ [L.M.Semali, A.Watts Pailliotet] подчеркивают необходимость ориентации на: 1) «развитие критического понимания медийных конструкций; 2) обеспечение школьников/студентов знаниями о социальных, культурных, экономических, и политических контекстах, в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3) поощрение интереса к изучению путей, которыми аудитория воспринимает и анализирует сообщения (то есть изучение процессов выбора, интерпретации и влияния сообщений в различных контекстах). Медиаграмотность расширяет понятие критической грамотности, которая включает критическую позицию ко всем медиатекстам» [Semali, Watts Pailliotet, 1999, p.18].

Размышляя о проблемах теории развития критического мышления/видения, Д.Букингэм (D.Buckingham), подчеркивает, что «особенно важно различить разницу между *цинизмом* и *критикой*. Цинизм является более обобщенным и более дистанцированным понятием, чем критика; это подразумевает тотальное отстранение от текста. ... Грубо говоря, используется форма популярного клише – «новости - это пропаганда», «всё, что они сообщают вам, - ложь», хотя это может также принимать более рафинированные формы» [Buckingham, 2000, pp.216-217].

Директор французского медиаобразовательного центра CLEMI Ж.Гонне (J.Gonnet), также придерживаясь ориентации на развитие критической мысли, полагает, что главное здесь – помочь учащемуся стать свободным, толерантным гражданином демократического общества, обладающим автономным мышлением [Gonnet, 1997, p.10; 2001, p.24]. Аналогичной позиции придерживается и британец Р.Фергюсон [Ferguson, pp.16-17]. С ними согласен и Д.Букингэм: «педагоги должны дать возможность студентам выстраивать связи между личностью и политикой, и, следовательно, готовить их к активной гражданской позиции в широком диапазоне социальных областей» [Buckingham, 2000, p.223].

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

4) идеологическая теория медиаобразования (*Ideological Approach*) [Gramsci, 1971; Ellul, 1979 и др.].

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

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

Анализ идеологической концепции медиаобразования показывает, что в 20-х – первой половине 80-х она существовала в виде двух основных вариантов – «западного» и «советского». В первом случае медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором случае

медиапедагоги (к примеру, из стран так называемого «социалистического лагеря») полагали, что следует критически анализировать медиатексты, созданные на капиталистическом Западе. «Социалистическая» медиапродукция (особенно напрямую пропагандирующая официальную идеологию) изначально считалась политически верной, поэтому полностью выводилась за рамки такого рода критического анализа (за исключением редких случаев «проявления тенденций ревизионизма») [Лацис, Кейлина, 1928; Урицкий, 1954].

«Идеологическая» теория медиаобразования в значительной степени утратила свои былые позиции, но в какой-то мере трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, религиозный, социально-политический подход к медиаинформации. Таким образом, например, педагоги некоторых государств и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры (аналогия с «протекционистским» направлением). В странах «третьего мира» (например, в латиноамериканских, азиатских, арабских) становится популярным активное противодействие медиа-глобализации (то есть опять-таки американизации). Кроме того, «идеологическая» теория медиаобразования, бесспорно, имеет общие точки соприкосновения с более популярной на Западе теорией медиаобразования как развития «критического мышления». Ибо и та и другая задается вопросами о том, чьим интересам служит та или иная информация, и на какие группы населения она рассчитана [Masterman, 1988; 1994; 1997].

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

Ясно, что это ставит педагога в весьма противоречивую позицию: с одной стороны, он/она, как уже отмечалось, знает «правду», не доступную его/ее студентам; с другой стороны, преподаватель должен вовлечь учащихся в равный диалог, и избегать репродуктивного обучения. Недостаток детального описания реальной практики учебного занятия делает невозможным увидеть, как это могло бы быть достигнуто. ... Вероятность, что идеология медиатекста может восприниматься разными способами различной аудиторий, или что возможны дискуссии об этом, игнорируется. Предполагается, что студенты просто будут соглашаться с трактовкой, которую предлагает «объективный» анализ. Если бы только это было так просто!» [Buckingham, 1990, p.7].

5)экологическая теория медиаобразования (Ecologic Approach, Therapy Approach)[Хилько, 2001; Потятиник, 2002 и др.]

Эта теория опирается на труды известных ученых экологов и философов (В.И.Вернадского, Л.Н.Гумилева и др.). Медиапедагоги-«экологи» убеждены, что необходимо развитие экологии медийного восприятия как составной части медиаграмотности человека, предполагающей терапевтическую умеренность в просмотрах, контроль и ограничения, критический анализ медиатекстов, «использование экологической стратегии противодействия насилию и изображению патологий с экрана, виртуальному взаимодействию через компьютер, и, самое главное, сохранению духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции» [Хилько, 2001, с.66].

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

Педагогическая стратегия данного подхода основана на обучении «экологическим принципам» контактов с «виртуальной реальностью», когда экологические проблемы восприятия медийной информации рассматриваются с точки зрения ее нравственно-эстетического содержания, что расширяет «понимание сферы экологической деятельности как духовно-личностных ресурсов» [Хилько, 2004, с.5].

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

б) теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (Uses and Gratifications Approach) [Gripsrud, 1999 и др.].

Теоретической основой здесь служит теория «потребления и удовлетворения» в области медиа. Имеется в виду, что влияние медиа на аудиторию ограничено, учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Следовательно, приоритетная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь аудитории извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими желаниями и склонностями.

«Главная проблема, - пишет в этой связи Дж.Грипсруд (J.Gripsrud), - не в том, что медиа делают с аудиторией, а, скорее, что аудитория делает с медиа? Аудитория - это совокупность независимо думающих и действующих индивидуумов, которые используют медиа, чтобы удовлетворить свою потребность в информации, развлечении, самореализации, социальной принадлежности или идентичности» [Gripsrud, 1999, p.43].

Как мы видим, данная концепция медиаобразования полностью противоположна «инъекционной/предохранительной». Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая – на его положительном, полезном эффекте. В тоже время, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей в чем-то близка к теории медиаобразования как развития «критического мышления», потому что и здесь и там речь идет о развитии у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и

существенные отличия: согласно теории «потребления и удовлетворения», медиapedагоги опираются на «положительные» стороны медиаинформации, а по концепции развития «критического мышления» – в большей мере - на «отрицательные», то есть пытаются научить аудиторию выявлять манипулятивные медийные воздействия. В этом смысле мы согласны с мнением Д.Букингэма (D.Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения» [Buckingham, 1999, p.9].

7) «практическая» теория медиаобразования (*Practical Approach, Technology Approach, Hands-on Making Approach*) [Прессман, 1988 и др.]

Данный подход известен также под названием «медиаобразование как «таблица умножения» (то есть имеется в виду, что практическое умение работать с медиааппаратурой учащимся надо знать также хорошо, как таблицу умножения). Теоретической базой здесь, на наш взгляд, служит адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа (например, дети интересуются медиатехникой, значит, надо удовлетворить их потребности – научить их фотографировать, снимать фильмы на кино/видео пленку, создавать интернетные сайты, монтировать, озвучивать их и т.д.).

«Практические» медиapedагоги считают, что проблема влияния медиа на аудиторию не является ключевой, главное - обучить школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру. Отсюда повышенное внимание к изучению технического устройства медиатехники и формированию практических умений использования данной аппаратуры, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

Практический вид медиаобразования был особенно популярен в 30-е - 50-е годы. В частности, если вспомнить историю российского образования, то только такой вид массового медиаобразования одобрялся сталинским режимом во второй половине 30-х – первой половине 50-х годов, что соответствовало тогдашней общей установке на воспитание: минимум размышлений и анализа, максимум исполнительской, преимущественно коллективной, практики (политизированные массовые парады, торжественные шествия, праздники, хоровое пение и т.д.). Однако и сегодня данное направление медиаобразования имеет немало сторонников среди российских и зарубежных педагогов, считающих анализ медиатекстов пустой тратой времени и предпочитающих конкретные практические упражнения в кружках юных киномехаников, видеооператоров, фотографов, «компьютерщиков» и т.д.

Однако, «Медиаобразование ... вовсе не сводится к компьютерной грамотности, умению пользоваться различными коммуникационными средствами в прагматических целях. Здесь необходимо обучение иного рода – критическому отношению к информации и оценке ее качества» [Сапунов, 2004, с.30-31].

Другая разновидность «практического подхода» - использование медиатекстов для иллюстрации материала так называемых предметов «обязательного цикла» - физики, математики, биологии, истории и т.д. «К

сожалению, многие педагоги до сих пор применяют средства массовой коммуникации лишь как наглядное средство обучения, не используя воспитательный и эстетический потенциал медиакультуры» [Челышева, 2002, с.4].

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

Отмечая, какие новые, невероятные прежде интерактивные возможности для практической и аналитической работы открываются перед медиаобразованием в связи с мощным распространением мультимедиа - цифровых технологий в аудиовизуальной, компьютерной сфере, Интернета и т.д., Д.Букингэм и Дж.Сэфтон-Грин [Buckingham and Sefton-Green, 1997, p.301], видят в этом процессе не только плюсы, но и минусы. «Новые цифровые технологии дают своего рода смесь преимуществ и опасностей для медиаобразования. Положительной стороной является то, что теперь в классе можно продуктивно заниматься практической работой. ... Вы можете сегодня монтировать видеоизображение или полностью создавать его на стандартном компьютере. И это значит, что многие концептуальные вопросы (например, селекции или манипуляции с изображениями) могут быть изучены более практическим и понятным путем. ... С другой стороны, такого рода технологии могут потенциально индивидуализировать процесс создания медиапродукции» [Buckingham, 1999, p.10], то есть изолировать человека от социума, «запеленать» его в «мультимедийный информационный кокон». Вот почему Д.Букингэм резонно выступает за то, чтобы учащиеся обсуждали медиатексты, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, но активно участвовали в ней.

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

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

8) культурологическая теория медиаобразования (Cultural Studies Approach) [Bazalgette, 1992; Hart, 1998a; 1998b и др.]

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

Культурологический подход обуславливает принципы и права обучающегося в процессе медиаобразования:

- принцип добровольности выбора уровня сложности обучения и принцип гуманного сопровождения обучения;
- принцип свободного доступа к любой медийной информации, не являющейся государственной или коммерческой тайной;
- право личности на гуманную педагогическую интерпретацию своих учебных результатов и достижений [Гура, 1994, с.12].

В качестве содержания медиаобразования здесь выступают его «ключевые понятия» (*Key Aspects*), роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Медиапедагоги пытаются научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов. К примеру, «отрасли медиаиндустрии все более и более воспринимаются, не столько как агенты правящих классов, но как учреждения, чья власть весьма сомнительна и кардинально зависит от желаний аудитории. ... Значимость больше не расценивается как нечто, свойственное медиатекстам, но как результат взаимоотношений между текстами и аудиторией» [Buckingham, 1990, p.10].

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

- медиа не просто отражают или копируют мир, выбор, анализ и создание медиатекстов происходят в сложном процессе редактирования и переосмысления сообщений;
- зрители не пассивны и предсказуемы, а активны и переменчивы в их реакциях на медиатексты;
- содержание медийных сообщений определяются не только производителями и редакторами, правительствами, рекламодателями и медиамагнатами, но и аудиторией;
- медиа содержат разнообразие различных форм имеющих различные технологии, языки и влияния [Hart, 1991, p.8].

Точку зрения Э.Харта вполне разделяют Д.Консидайн и Э.Хэйли, выделяющие следующие «принципы медиаграмотности: 1) медиа - это конструкции; 2) медиа переосмысляет и конструирует реальность; 3) медиа

имеют коммерческие цели; 4) аудитория оценивает смыслы медиатекстов; 5) каждый вид медиа имеет собственные условности и формы» [Considine, и Haley, 1999, pp.28-31].

Наиболее сильны позиции культурологической теории в Великобритании (С. Bazalgette, А. Hart и др.) и Канаде (В. Duncan, С. Worsnop и др.), хотя немало ее сторонников можно найти и в других странах мира (во Франции, в Германии, России и др.).

Вместе с тем, многие исследователи отмечают существенные различия понимания сути и целей медиаобразования в рамках, к примеру, британской педагогики. Э.Харт писал, что здесь возникают весьма широкие трактовки медиаобразования – от учебных видеосъемок пьес – до критического изучения источников информации и аудитории медиа, от неприятия аналитических подходов в пользу творческо-технических – до развития социально направленного обучения [Hart, 1997, p.201]. Вот почему для консолидации действий медиапедагогов всё большее значение имеет представленная ниже обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования, основанная на работах К.Бэзэлгэт (С. Bazalgette) [Бэзэлгэт, 1995, с.48], Дж.Баукера [Bowker, 1991] и Э.Харта [Hart, 1997, p.202]:

Таб.1. Ключевые понятия медиаобразования в Британии

№	Ключевой вопрос понятия:	Ключевые понятия медиаобразования:
1	Кто передает информацию почему?	Агентства медиа/Media Agencies
2	Какой это тип текста?	Категории медиа/ Media Categories
3	Как это текст создан?	Технологии медиа/ Media Technologies
4	Как мы узнаем о том, что этот текст означает?	Языки медиа/Media Languages
5	Кто воспринимает этот текст, какой смысл из него извлекает?	Аудитории медиа/Media Audiences
6	Как этот текст представляет свою тематику?	Медийные репрезентации (переосмысления)/Media Representations

Вместо шести ключевых «медиаобразовательных» вопросов по К.Бэзэлгэт американские медиапедагогики Брунер и Тэлли предлагают всего пять:

- как это было создано?
- какие ценности лежат в основе этого?
- какие условности используются в этом?
- для какой аудитории это предназначено?
- кто является собственником этого? Кто извлекает выгоду из этого? [Brunner and Tally, 1999, pp.19-20]. Однако, на наш взгляд, эти вопросы при меньшей структурированности в значительной мере совпадают с «классическим» британским вариантом.

По аналогии обоснованы и ключевые понятия медиаобразования у Д.Консидайна и Дж.Хэйли [Considine, and Haley, 1999, p.28]:

- источник, структура/организация/владелец медиа (Кто сообщает?);
- сообщение, содержание, ценности, идеология (Что сообщается?);

- аудитория (Кому сообщается?);
- форма, стиль, коды, условности, технологии (Каким путем сообщается?);
- влияние и последствия (Каков результат/эффект сообщения?);
- цели, выгода, мотивы (Почему сообщается?).

Приведем также список ключевых понятий (на наш взгляд, не слишком удачно структурированных) по Э.Уоттс Пэллиотэ [Watts Pailliotet, 2000, p.212]:

- действие/последовательность (Что происходит? В каком порядке? Когда и как долго?);
- формы (Какой объект показан? Каковы его особенности?);
- речь/действующие лица (Какие слова использованы? Кто их произнес? Как мы это поняли?);
- пространство/время (Как в медиатексте представлено пространство и время?);
- культура (Какие социальные знания можно усвоить из содержания медиатекста? Что показано, и чего не хватает? Как представлены авторы и персонажи медиатекста в культурно-историческом смысле?);
- влияния/процессы (Какие технологии, художественные направления и производственные процессы были использованы при создании данного медиатекста?).

Наиболее радикально к проблеме типологии основных понятий медиаобразования подошел Д.Букингэм, сокративший их базовый список до четырех: «Есть различные версии ключевых концепций медиаобразования, несколько из которых вошли в документы учебных планов во всем мире. Однако практически они в значительной степени похожи друг на друга. Я использую четыре ключевых концепции: производство (production), язык (language), переосмысление (representation) и аудитория (audience)» [Buckingham, 2003, p.53]. Таким образом, в трактовке Д.Букингэма категории «агентства», «категории» и «технологии» объединены в одну – «производство».

Действительно, вышеуказанные шесть (а тем более – четыре) ключевых понятий, бесспорно, более универсальны, чем три десятка несистематизированных терминов, предложенных Л.Мастерманом [Masterman, 1997, pp.41-42]. Ведь ясно, что «жанр», «реализм», «натурализм» и пр. относятся к общему понятию «категории медиа», а «конструкция» - к понятию «технологии медиа». Однако это вовсе не исключает, что медиапедагог не должен оперировать более широким спектром понятий. К примеру, при рассмотрении «продукции медиа» или «категории медиа» неизбежно пойдет речь о таких понятиях, как «вид медиа» (телевидение, пресса, кинематограф, радио и т.д.) и «жанр медиатекста» (драма, комедия, мелодрама, детектив, репортаж, аналитическая статья и т.д.).

Опровергая высказывание Л.Мастермана о том, что одна из ошибок концепции Британского киноинститута состояла в выдвигании на первый план ключевых понятий (key aspects) медиаобразования, в которых, якобы, не учитывался идеологический компонент, К.Бэзэлгэт убедительно доказывает, что это не так. Если обратиться к определению такого ключевого понятия, как «агентство медиа» (media agency), то оно звучит следующим образом: агентство – система производства медиатекстов (люди, учреждения, экономика,

идеология, намерения и результаты). Таким образом, идеологические и политические компоненты органично вписываются в аспект «медиаагентства». Кроме того, именно эти шесть ключевых понятий (аспектов) медиаобразования давно уже стали основой для медиаобразовательного процесса во многих странах мира и поддержаны такими авторитетными учеными и медиапедагогами, как Э.Харт, Д.Букингэм, Дж.Баукер, К.Тайнер и др.

Бесспорно, модель медиаобразования, основанная на такого рода «ключевых понятиях», не является догмой и может быть усовершенствована. К примеру, Д.Букингэм [Bukingham, 2002] считает, что дальнейшие исследования должны ответить на следующие важные вопросы:

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

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

Как уже отмечалось, канадская система медиаобразования сегодня столь же известна, как и британская. Понятно, что на теорию медиаобразования в Канаде самое серьезное влияние оказали идеи М.Маклюэна [McLuhan, 1964; 1977], хотя достаточно сильное воздействие ощущается и со стороны видных британских медиапедагогов – Л.Мастермана (L.Masterman), К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) и др. В отличие от США, в Канаде никогда не были популярны идеи «защиты от медиа» (protectionist approach). Зато идеи развития критического мышления (critical thinking approach) и культурологические теории (cultural studies approach), пришедшие из Европы, получили куда большее распространение. Впрочем, взамен лаконично сформулированных четырех/шести ключевых понятий (key aspects), выдвинутых британскими медиапедагогами (Д.Букингэм, К.Бэзэлгэт и др.), канадская система медиаобразования предпочитает более широкий понятийный спектр.

К примеру, предлагается восемь следующих ключевых понятий [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.142-143; Duncan, 1989, pp.8-10]:

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

Последнее воспринимается прямой адаптацией знаменитого тезиса М.Маклюэна: *The medium is the message* (Материя – это сообщение). Очень часто это крылатое выражение переводят по-русски неточно (как «Медиа – это сообщение»). Между тем для более корректного перевода и полноценного понимания смысла фразы можно обратиться к определению, данному «Новой британской энциклопедией»: «медиум – это материя, использованная как средство передачи силы или эффекта» [medium, a substance used as a mean of transmission of force or effect. In: *The New Encyclopaedia Britannica*, Vol. VI, 1984, p.751]. Следовательно, у М.Маклюэна речь идет о том, что любая материя (в том числе, конечно, и любые медиатексты) являются сообщениями, которые могут быть восприняты теми или иными субъектами - в том или ином контексте, так или иначе.

Вот почему при изучении различных видов медиа канадские медиапедагоги рассматривают вопросы как можно более широкого медиаконтекста, связанные с их историей, экономическими механизмами, влиянием на аудиторию, типичными жанрами, персонажами, спецификой языка, ролью рекламы, проблемами насилия и секса в прессе, на экране и т.п. [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.139-155; Duncan, 1989, pp.11-32 и др.]. При этом большинство деятелей медиапедагогики Канады выступает против использования медиаобразования исключительно в идеологических целях, или только для всестороннего изучения технических характеристик создания медиатекстов (включая устройство аппаратуры).

9) эстетическая (художественная) теория медиаобразования (*Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach*) [Halls & Whannel, 1964; Баранов, 2002; Пензин, 1987, 2001; Усов, 1989 и др.]

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

анализу художественных медиатекстов, их интерпретации и квалифицированной оценке.

Во многих странах Восточной Европы (прежде всего – в России) эстетическая теория медиаобразования на протяжении многих десятилетий (с 20-х до 80-х годов XX века) сочеталась с идеологической. Сегодня эта теория в значительной степени тяготеет к культурологической теории медиаобразования, поскольку имеет явные совпадения по теоретической базе, в отношении к проблеме «медиа и аудитория» и значительное сходство в целях и задачах, в содержании и педагогической стратегии.

Приведем лишь одно характерное для эстетической теории медиаобразования суждение, разделяемое немалым числом педагогов: «Главной задачей подросткового и юношеского киноклуба является приобщение юного зрителя к искусству кино, к его признанным ценностям» [Монастырский, 1999, с.133], хотя сюда легко можно добавить множество цитат, связанных с последовательной ориентацией медиаобразования на изучение шедевров медийных искусств [Пензин, 2001, с.73 и др.].

Анализируя подобного рода подходы, К.Тайнер (K.Tyner), справедливо отмечает, что в эстетической/художественной теории медиаобразования киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение. При этом «некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, – «плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными» [Tyner, 1998, p.115].

Вместе с тем некоторые европейские исследователи, к примеру, Л.Мастерман [Masterman, 1997, p.22], считают, что «эстетическая теория» медиаобразования, по сути, дискриминационна (Discriminatory Approach), так как провозглашает конечной целью развитие «способности к квалифицированному суждению» только по отношению к спектру искусства внутри медиаинформации. Л.Мастерман полагает, что «вопросы оценки качества медиатекста должны быть в медиаобразовании вспомогательными, а не центральными. Главная цель – помочь учащимся понять, как медиа функционируют, чьи интересы отражают, каково содержание медиатекстов, как они отражают реальность, и как они воспринимаются аудиторией» [Masterman, 1997, p.25]. При этом, правда, Л.Мастерман признает, что художественное медиаобразование эффективнее «протекционистского», поскольку направлено в пользу медиа, а не против него.

Эстетическая теория медиаобразования была весьма популярной на Западе в 60-е годы XX века (особенно в среде активных сторонников кинообразования в эпоху расцвета «авторского кинематографа»). Однако, начиная с 70-х годов, она стала интенсивно вытесняться теориями медиаобразования как развития критического мышления, семиотическими и культурологическими теориями, авторы и последователи которых считают, что художественная сфера медиа – далеко не самая важная в современном мире. Поэтому медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и

знакам. Вместе с тем, многие учебные программы по медиакультуре сегодня пытаются найти компромиссное решение в спорах «эстетиков» и «прагматиков», сочетая сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практико-креативными подходами.

10) семиотическая теория медиаобразования (*Semiotic Approach, Le decodage des medias*)

Эта теория опирается на труды теоретиков медиа семитического (структуралистского) направления, как Р.Барт [Barthes, 1964], К.Метц [Metz, 1964] и др.

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

В этой связи один из ведущих британских медиапедагогов Э.Харт (A.Hart) писал, что медиаобразование должно еще более активно внедряться в учебный процесс, так как «новая грамотность потребует, чтобы учащиеся изучали «метаязык», который позволит им говорить о медиа» [Hart, 2000, p.21].

Материал для семиотического анализа - не только произведения «высокого искусства», но любые тиражируемые объекты – игрушки, туристические путеводители, обложки журналов и т.д. «Даже стиль одежды учащихся, их невербальная коммуникация и их пластика составляет комплекс знаковых систем, созданных одними индивидами и «читаемых» другими» [Watts Pailliotet and others, 2000]. При этом главенствует принцип «непрозрачности» медиатекста, так как медиа не отражают реальность, но переосмысливают/репрезентируют ее. Анализ семиотической теории медиаобразования приводит к мысли, что она является полной противоположностью идеологической, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Зато своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория медиаобразования в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как развития критического мышления аудитории. Правда, без нажима на исследование манипулятивной роли медиа в обществе.

11) социокультурная теория медиаобразования (*Social and Cultural Approach*)

Теоретическая база: культурологическая (необходимость образования как результат развития медиакультуры) и социологическая (как результат осознания в педагогике значимости социальной роли медиа). Основные положения социокультурной теории медиаобразования (А.В.Шариков): 1) развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК; 2) учитывая массовость медиааудитории, у

профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа; 3) эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние медиа на свою жизнь, что порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Выводы. Проблема с протекционистским, экологическим, идеологическим подходами в медиаобразовании, как, впрочем, и с теорией развития критического мышления, «может быть суммирована в итоге как двойственная, - пишет в этой связи ведущий американский медиапедагог/исследователь К.Тайнер (K. Tyner): а) если медиаграмотность должна быть связана с развитием личности школьника/студента, как центральной фигуры обучения, то нужно/выгодно/справедливо ли, если педагоги будут высмеивать вкусы учащихся в области популярной культуры? б) если цель медиаобразования состоит в том, чтобы вовлечь школьников/студентов в критическое исследование всех форм медиа и путей, которые ведут к развитию независимого мышления, то разве не нужно преподавателям обучать их защищать собственные медиапредпочтения? Это противоречие особенно трудно решить для аудитории учащихся старшего возраста, или когда вкус медиапедагога резко отличается от вкуса его аудитории» [Tyner, 1998, p.148].

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

-к «защитному» («протекционистскому», «прививочному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «экологическую», «этическую», «религиозную», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от негативного с их точки зрения влияния медиа (включая медиатексты низкого художественного и сомнительного морального качества). Этому влиянию противопоставляются «классические культурные ценности», религиозные каноны или лучшие современные произведения - книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать и «дискриминационными» (*discriminatory*), так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «защитных» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, должны учитываться его интересы и вкусы, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать критическое мышление, но и умения отстаивать свои медиапредпочтения;

-к «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию развития критического мышления, так и идеологическую, семиотическую, культурологическую теории. Впрочем, этические, экологические и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако мы согласны с К.Тайнер (K. Tyner): невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры

отвечает желаниям, или позабавит, к примеру, младших школьников [Tyner, 1998, p.198].

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

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

-в последнее время можно обнаружить попытки синтезировать некоторые из приведенных выше теорий. К примеру, Л.Джонсон (L.Johnson) пишет в своей монографии, посвященной проблемам совершенствования личности человека с помощью медиаобразования: «Мы можем предположить модель обучения медиаграмотности в виде трех пересекающихся друг с другом кругов: первый - интеграция в учебные планы школ и вузов, второй – связан с областью терапии, третий - с эстетической сферой. Синтез этих трех кругов представляет собой модель обучения медиаграмотности с образовательным центром. Предлагая такую модель, мы связываем терапию и образование с герменевтикой и эстетическим восприятием» [Johnson, 2001, p.17].

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

-получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);

-развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений осознанного понимания идей (нравственных, философских проблем, демократических/гуманистических принципов и пр.), образов и т.д.;

-развитие креативных практических умений на материале медиа.

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

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

Наши исследования [Федоров, 2001, Fedorov, 2003] показали, что медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: «дескриптивный» (пересказ медиатекста, перечисление

действующих лиц и событий); «личностный» (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); «аналитический» (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); «классификационный» (определение места произведения в историческом контексте); «объяснительный» (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге аудитория не только получает радость от общения с медиакультурой, но и умения интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развития сюжета, этические позиции персонажей и авторов и т.д.), связать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.). Здесь важны также умения реагировать на произведение (написать рецензию, минисценарий и т.д.), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретать знания (знакомиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в разные исторические эпохи, изучать стили, приемы, творчество деятелей медиакультуры), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе эпохи глобализации, так как функционирование медиатекстов связано с социальными, политическими, экономическими, религиозными, этическими и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося (студента), его демократической/гуманистической позиции в современном обществе.

Из проведенного выше анализа можно сделать вывод и о потенциальных направлениях адаптации основных западных концепций медиаобразования в современных российских условиях. Хотя, бесспорно, ни одна педагогическая концепция не может быть использована в условиях другой страны в неадаптированном к сложившимся образовательным традициям виде. В этом смысле концепции западного медиаобразования не составляют исключения.

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

На первый взгляд, теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (uses and gratification approach) на этом фоне смотрится более выигрышно. Вместо запретов и борьбы с медиа здесь предполагается, что учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Однако практика

российских медиапедагогов (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, С.И.Гудилина, В.В.Гура, Л.С.Зазнобина, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, К.М.Тихомирова, Л.В.Усенко, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.) доказывает: если аудитория настроена только на то, чтобы извлечь из медиа некую пользу в соответствии со своими потребностями, часто происходит тотальное увлечение только произведениями так называемой популярной/массовой культуры. «Трудные» медиатексты, классика мировой медиакультуры, как правило, игнорируются, слабо развивается критическое мышление аудитории и т.д.

«Практическая» теория медиаобразования (practical approach), направленная в основном на обучение школьников/студентов (или учителей/преподавателей) использовать медиааппаратуру, изучение технического устройства медиатехники и формирование практических умений для создания собственных медиатекстов, давно уже укоренилась в российском медиаобразовании. Практический подход в медиаобразовании, несомненно, полезен, однако в качестве составной части медиаобразования, что должно способствовать развитию творческого мышления учащихся и их знаний о медиакультуре.

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

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

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

Примечания

Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – The Second Spring. In: Von Feilitzen and Carlsson (Eds). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-162.

- Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Baron, M., and Rother, L. (2003). *Media Education – an Agent of Change*. <http://edu.of.ru/mediaeducation>
- Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. *Communications*, N 4, pp.91-135.
- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
- Brunner, C. and Tally, W. (1999). *The New Media Literacy Handbook*. New York: Anchor Books, 229 p.
- Buckingham, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.
- Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education*. N 3, pp.4-11.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds.). *Youth Media Education*. Paris: UNESCO Communication Development Division. CD-ROM.
- Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Carlsson, U. & Feilitzen, C. von. (Eds.) (1998). *Children and Media Violence*. Goteborg: UNESCO, 387 p.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
- Ellul, J. (1979). *Propaganda*. N.Y., 1979, p.64.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Feilitzen, C. von & Carlsson, U. (Eds.) (2002). *Children, Young People and Media Globalisation*. Goteborg: NORDICOM, Goteborg University, 262 p.
- Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
- Gonnet, J. (1997). Modes et permanences. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.10-15.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. N.Y.: International Publishers.
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Hall, S. & Whannel, P. (1964). *The Popular Arts*. London: Hutchinson.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Hart, A. (1998a). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
- Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemidium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.21.
- Hart, A. (Ed.) (1998b). *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 208 p.
- Johnson, L.L. (2001). *Media, Education, and Change*. New York: Peter Lang, 183 p.

- Leavis, F.R., & Thompson, D. (1933). *Culture and Environment*. London: Chatto & Windus.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Masterman, L. (1998a). 18 Principles of Media Education. In: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>
- Masterman, L. (1998b). Media Education Revolution. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, p.x.
- Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemidium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.7.
- Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe, pp.6-59.
- McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). *City as Classroom : Understanding Language and Media*. Richmond Hill, Ontario: Irwin Publishing.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. New York : McCraw-Hill.
- Metz, C. (1964). Le Cinema: Langue ou language? *Communication*, N 4, pp.52-90.
- Piette, J. & Giroux, L. (1997). The Theoretical Foundation of Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.89-134.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc., 255 p.
- Ruminski, H. and Hanks, W. (1997). Critical Thinking. In: Christ, W.G. (Ed.). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.143-164.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. Introduction (1999). In: Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. (Eds.) *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Wesview Press, pp.1-29.
- The New Encyclopaedia Britannica*, Vol. VI, 1984, p.751.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- Watts Pailliotet, A., Semali, L., Rodenberg, R.K., Giles, J.K., and Macaul, S.L. (2000). Intermediality: Bridge to Critical Media Literacy. *The Reading Teacher*. Vol. 54, N 2, pp.208-219.
- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 179 p.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.
- Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. – 51 с.
- Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов, 1994. – 17 с.
- Лацис, А., Кейлина, Л. Дети и кино. – М.: Теакинопечать, 1928. – 88 с.
- Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1979. – 23 с.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. – 1993 (а). - № 4. – С.22-23.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. – 1993 (б). - № 5. – С.31-32.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.

- Одинцова С.М. Кинообразование в педагогическом институте//Проблемы современной кинопедагогике/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. – С.113.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
- Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского государственного университета. – 2001. - № 1. – С.70-73.
- Потятиник, Б. В. Віртуальна оаза в пустелі реального//Oasis. – 2002. – № 1. – С.28-48.
- Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
- Сапунов Б. Образование и медиакультура//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.26-34.
- Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации//Школьные технологии. – 2002. - № 3. – С.109-120.
- Урицкий Н.З. Кино во внеклассной работе. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 120 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1989.
- Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук.Ю.Н.Усов. – М., 1998. – С. 55-59.
- Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
- Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
- Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.
- Чельшева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2002. – 23 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

Глава 2. Обоснование модели медиаобразования будущих педагогов*

*глава 2 написана при участии к.п.н., доцента И.В.Чельшевой

Разработанные в России и за рубежом модели медиаобразования можно, вероятно, обобщить в следующем виде:

-образовательно-информационные модели (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.), опирающиеся в основном на культурологическую, эстетическую, семиотическую, социокультурную теории медиаобразования [подробный анализ такого рода теорий см. в: Федоров, 2001, с.20-34; Fedorov, 2003];

-воспитательно-этические модели (рассмотрение моральных, религиозных, философских проблем на материале медиа), опирающиеся в основном на этическую, религиозную, идеологическую, экологическую, протекционистскую и др. теории медиаобразования;

-практико-утилитарные модели (практическое изучение и применение медиатехники), опирающиеся в основном на теорию «потребления и удовлетворения» и практическую теорию медиаобразования;

-эстетические модели (ориентированные прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры), опирающиеся в основном на эстетическую/художественную и культурологическую теории медиаобразования;

-социокультурные модели (социокультурное развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров и т.д.), опирающиеся в основном на социокультурную, культурологическую, семиотическую, этическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления.

При этом данные модели и теории далеко не всегда существуют в чистом виде, но часто связаны между собой.

В течение многих лет медиапедагоги вели спор о том, при каких условиях медиаобразование может быть наиболее эффективным. Были и есть последовательные сторонники внеурочной/внеклассной медиапедагогики. К примеру, И.С.Левшина считает, что в «системе внеурочной кинообразовательной деятельности вся работа по подготовке школьника к общению с миром художественного экрана проводится в обстановке максимально свободной от методов обучения – от обязательных заданий, письменных работ, балльных оценок. ... классно-урочным формам мы предпочитаем все формы внеурочной воспитательной деятельности» [Левшина, 1974, с.21]. А вот С.М.Иванова убеждена, что «проблема кинообразования младших подростков не может быть решена вне урочной системы» [Иванова, 1978, с.6].

Сторонники медиаобразования, интегрированного в базовое (Л.С.Зазнобина, С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, С.Вазалгетте, А.Нарт и др.) последовательно выступали/выступают за внедрение медиапедагогических задач в теорию практику преподавания основных учебных дисциплин. К примеру, М.Н.Фомина полагает, что «основная цель включения медиаобразования в процесс освоения предмета «Мировая художественная культура» - формирование и развитие грамотного читателя, зрителя, слушателя, способного воспринимать и анализировать художественный образ, создаваемый на языках разных искусств, «декодировать» различные уровни смысла образов» [Фомина, 2001, с.10].

Повсеместное распространение медиа, появление новых информационных технологий, на наш взгляд, позволяет в современных условиях успешно применять и развивать практически многие существующие отечественные и зарубежные модели медиаобразования, интегрировать и синтезировать их.

Для удобства представления основных положений данных моделей мы условно разбили их на следующие группы – А, В и С.

Группа А. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической и социокультурной моделей

Медиаобразовательная модель Ю.Н.Усова [Усов, 1989; 1998]*

* подробнее о модели Ю.Н.Усова см. в нашей статье: Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. 2003. - №3. –С.65-74. - № 4. – С.78-95.

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование определяется Ю.Н.Усовым (1936-2000), как «система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития, в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [Усов, 1998, с.55]. Введено также «понятие *аудиовизуальной культуры* как определенной системы уровней эстетического развития школьника на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления» [Усов, 1989а, с.21].

Концептуальная основа: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов.

Задачи: эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное образование аудитории, развивающее:

- различные виды активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое);
- умения восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки медиатекстов;
- потребности в освоении языка медиа для его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и средствами массовой информации;
- потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно-творческой деятельности;
- умения передавать знания, полученные на учебных занятиях, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами коммуникационных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов.

Организационные формы: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся. При этом выделяется «четыре вида деятельности: 1) усвоение знаний об экранных искусствах, о закономерностях их функционирования в общественной жизни; 2) восприятие идейно-художественного содержания, раскрывающегося в пространственно-временной форме повествования; 3) интерпретация результатов восприятия, эстетическая оценка произведения экранного искусства; 4) художественно-творческая деятельность в области экранных искусств» [Усов, 1989а, с.7-8].

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные*

(разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение оказывается процессу восприятия и анализа медиатекстов, циклам игровых/творческих занятий, практическим занятиям по видеосъемке и т.д.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- введение в медиаобразование (понятие медиаобразования, медиатекста, его основных критериев оценки, создание медиатекста и т.д.);
- экранная реальность в медиаобразовании школьников (возможности экранного изображения, понятие о медиакультуре, модель ее развития и т.д.);
- человек – окружающая среда – возможности ее освоения, осмысления и идентификации (взаимосвязь перцептивных единиц, различные средства установления этих взаимосвязей; информационное пространство, его интерпретация с помощью слова, музыки, пластического образа и т.д.);
- технологии, усовершенствующие освоение окружающего мира, моделирующие человеческое сознание (развитие медиатехники, моделирование мира и человеческого сознания и т.д.);
- дигитальное тысячелетие – новая фаза цивилизации (философские, эстетические, культурологические оценки масс-медиа; особенности «электронного» общества, повествования, воздействия современного экрана; возможности цифровых аудиовизуальных технологий и т.д.).

В целом модель Ю.Н.Усова интегрирует изучение экранных, традиционных искусств и коммуникативных технологий. Содержание модели определено «понятием эстетической культуры как системы уровней эмоционально-интеллектуального развития школьника в области образного, ассоциативного логического мышления, восприятия художественной и объективной реальности, умений интерпретировать перцептивные результаты, аргументировано оценивать различные виды информации, поступающие по медиаканалам, потребности в художественно-творческой деятельности на материале традиционных искусств и различных средств массовой информации (кино, ТВ, видео, печати, радио, компьютерной и мультимедийной технологии)» [Усов, 1998, с.56].

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга). При обосновании данной модели, Ю.Н.Усов определил возможности ее реализации в специальном и интегрированном медиаобразовании. Причем, эта модель, согласно определению Ю.Н.Усова, может быть реализована в различных вариациях и соотношениях, что само по себе, на наш взгляд, является весьма важным

моментом для России (разные условия жизни в крупных городах и отдаленных районах, финансовая нестабильность образования и т.п.). Возможные области ее применения: в студиях детского экранного творчества, на учебных занятиях художественно-эстетического цикла («Мировая художественная культура», «Основы экранной культуры» и др.), а также уроках литературы, истории, иностранного языка и т.д. Например, предмет «Медиаобразование» может быть составной частью различных учебных дисциплин, или существовать в виде самостоятельного курса. Так как проблема подготовки профессиональных медиапедагогов в России пока не решена, такая вариативность является необходимым условием для отечественного медиаобразования.

Модель Ю.Н.Усова направлена на эффективное развитие таких важных аспектов для базовой культуры личности как: активное мышление (включая образное, творческое, логическое, критическое, ассоциативное); восприятие, интерпретация, оценка и анализ различных медиатекстов; потребность в освоении и квалифицированном использовании медиаязыка; потребность в языковом общении при освоении медиаинформации; умение передачи знаний, результатов восприятия посредством медиа [Усов, 1998, с.56].

Ю.Н.Усову [Усов, 2000а] принадлежит и разработка учебной модели развития виртуального мышления, в основу которой положено единство видеосъемки и восприятия ее результатов. Восприятие и анализ художественного текста достигается путем видеосъемки живописного полотна; монтажной записи отснятого материала; выявления смысловых, эмоциональных взаимосвязей между дискретными единицами; выстраивание концепции увиденного; определение собственного отношения к материалу; вербализация; целостное рассмотрение экранизированного произведения и т.д. [Усов, 2000а, с.3-6].

Современные достижения компьютерных технологий позволяют учащимся окунуться в мир виртуальной реальности, которая по справедливому утверждению Ю.Н.Усова, обладает удивительным жизнеподобием «по сравнению с кино, телевидением, видео. ... Отождествление художественной виртуальной реальности с объективной оказывается стопроцентным, хотя она и иллюзорна. ... Однако грамотный зритель ощутит и здесь присутствие творца, ибо традиционные законы художественного пространства, времени, дискретности повествования останутся: ведь иллюзия, какой бы она ни была, все же создана автором, и в ней его эмоционально-интеллектуальное начало также будет выявлено на основе соотношения перцептивных единиц» [Усов, 2000b, с.69].

В последние годы понятие виртуальной реальности заметно усложнилось. Если раньше ее воспринимали как нечто родственное художественной реальности, то с развитием компьютерных технологий виртуальная реальность с помощью компьютера, в самом деле, возникает на внутреннем экране сознания человека, соединяя его с любым создаваемым им медиатекстом. В связи с этим возникает идея развития так называемого виртуального мышления, которая, согласно мнению Ю.Н.Усова, способна разрешить существующие противоречия между уровнем достижений в области художественного воздействия искусства

и готовностью современного человека активно использовать эти возможности - как на специальных занятиях, так и самостоятельно, в процессе восприятия, интерпретации многомерной пространственно-временной реальности. Виртуальное мышление тесно связано с историей развития экранных искусств, всеми видами познания пространственно-временной реальности (монтажного, аудиовизуального, пространственно-временного, экранного). Бесспорно, развитие виртуального мышления является одним из перспективных направлений медиаобразования в современных информационных условиях.

Важная особенность модели Ю.Н.Усова - интеграция экранных, электронных и новых информационных образовательных технологий в системы базового и дополнительного образования, досуговую деятельность учащихся.

Медиаобразовательная модель Г.А.Поличко [Поличко, 1990] *

* подробнее о педагогическом творчестве Г.А.Поличко см. в нашей статье: Федоров А.В. «Курганская школа: от кинообразования – к медиаобразованию//Искусство и образование. – 2004. - № 4. – С.52-70.

Определение понятия «медиаобразование» в основном совпадает с определением Ю.Н.Усова.

Концептуальная основа: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов.

Задачи: помочь учащимся понять основные законы и язык художественного спектра аудиовизуальных медиа, развить эстетические/художественные восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов, дать знания по теории медиакультуры и т.д.

Организационные формы: автономные спецкурсы, интеграция в традиционные учебные предметы (преимущественно в курс литературы), факультативы, киноклубы.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как

«агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- аудиовизуальная природа кино, виды киноискусства, кино и киноведение;
- структура кинематографического образа, монтаж как принцип кинематографического мышления, режиссер – создатель кинематографического образа;
- кинетехника и творческий процесс;
- фильм и зритель;
- кино и педагогика [Поличко, 1990, с.4].

Как мы видим, Г.А.Поличко осознанно не стал включать в свою программу разделы, связанные с историей кино/медиакультуры, уделив основное внимание проблемам художественного образа, видов и жанров, медийного языка. Как и в работах Ю.Н.Усова, в программе Г.А.Поличко прослеживается отчетливая связь с эстетической теорией медиаобразования, ориентацией на искусство, а не на информацию.

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов, интегрированное медиаобразование (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга).

Наш анализ показал, что медиаобразовательные модели, предложенные Л.М.Баженовой [1992], Е.А.Бондаренко [Бондаренко, 1997], И.С.Левшиной [Левшина, 1975], В.А.Монастырским [Монастырский, 1979], Ю.М.Рабиновичем [Рабинович, 1991] и др. российских медиапедагогов также представляют собой синтез эстетической и социокультурной моделей обучения. На Западе ориентация на эстетические модели была, как известно, весьма популярной до 70-х годов XX века. Среди сторонников такого рода моделей были британец А.Ходкинсон [Hodgkinson, 1964, p.26-27], канадцы Ф.К.Стюарт и Дж.Натэл [Stewart, and Nuttall, 1969, p.5] и Дж.Мур [Moore, 1969, p.9]. В настоящее время похожий тип модели поддерживает австралийский медиапедагог П.Гринвей [Greenaway, 1997, p.188]. Но в целом эстетически/художественно ориентированные модели медиаобразования уступили на Западе место социокультурным моделям с опорой на культурологическую теорию медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории.

Группа В. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей

Медиаобразовательная модель С.Н.Пензина [Пензин, 1987; 2004]

* подробнее о педагогическом творчестве С.Н.Пензина см. в нашей статье: Федоров А.В. Медиаобразование по С.Н.Пензину//Искусство и образование. – 2004. - № 3. – С.64-74.

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование определяется С.Н.Пензиным как эстетическое воспитание аудитории (школьной, студенческой и др.) на материале прежде всего художественных медиатекстов (с опорой на шедевры «авторского киноискусства»).

Концептуальная основа: эстетическая и этическая теории медиаобразования: «нельзя ограничиваться лишь специфическими - эстетическими и

киноведческими задачами, ибо кинозритель должен быть, прежде всего, личностью, Человеком (выступать и как *homo eticus*, «человек этический») [Пензин, 1987, с.47].

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов. В итоге, по мысли С.Н.Пензина, личность должна обладать следующими качествами общеэстетического (хороший эстетический вкус, отсутствие штампов зрительского восприятия, образное мышление, понимание того, что кино – это искусство, а не зеркальное отражение жизни, осознание необходимости изучения искусства) и специального (потребность в серьезном киноискусстве, способность адекватно понимать фильмы, избирательное отношение к кинопродукции, интерес к истории кино и т.п.) характера [Пензин, 1987, с.46-47].

Задачи эстетического, аудиовизуального, эмоционально-интеллектуального, этического медиаобразования аудитории:

- формирование знаний (его результат – понимание человеком необходимости изучения истории и теории кино, умение ориентироваться во всех элементах фильма, правильно воспринимать любые фильмы, избирательное отношение к кинорепертуару);

- обучение, то есть формирование способности к образному мышлению, размышлению над увиденным и т.д.;

- воспитание, результатом которого будут такие качества, как хороший эстетический вкус, понимание необходимости изучения искусства, потребность в общении с «серьезным искусством» и т.д. [Пензин, 1987, с.47-48];

- дать представление о задачах кино/медиаобразования [Пензин, 2004, с.151].

Организационные формы: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся - через организацию восприятия медиатекстов, объяснение воспринятого, художественное творчество, художественную самодеятельность.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). В числе основных методов медиаобразования С.Н.Пензин называет репродуктивный, эвристический и исследовательский методы обучения.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как

«агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»): а) основы эстетики и искусствоведческих наук (в первую очередь – киноведения), истории кинематографа, способствующие полноценному эстетическому восприятию любых кинопроизведений; б) сведения об основных областях применения теоретических знаний; в) информация о нерешенных научных проблемах; д) задания, выполняя которые учащиеся приобретают опыт анализа произведений киноискусства» [Пензин, 1987, с.46; Пензин, 2004].

Опираясь на традиционные принципы дидактики, С.Н.Пензин отмечает следующие специфические принципы медиаобразования: изучение кино в системе искусств; единство рационального и эмоционального в эстетическом восприятии киноискусства; бифункциональность эстетического самовоспитания, когда эстетическое чувство проясняет этическое [Пензин, 1987, с.71]. Отсюда вытекает «триединство задач обучения анализу фильма, как произведения искусства. Первая задача - освоение авторских позиций, изучение всего, что непосредственно связано с автором - главным носителем эстетического начала. Вторая задача - постижение героя - основного носителя эстетического начала. Третья задача - слияние, синтез двух предыдущих понятий. (...) Все три задачи неделимы, возникают и требуют решения одновременно» [Пензин, 1987, с.56].

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов (в основном в вузах), кружковые/клубные занятия (в клубах, студиях, медиacentрах, учреждениях дополнительного образования и досуга).

Медиаобразовательная модель О.А.Баранова [Баранов, 2002] *

* подробнее о педагогическом творчестве О.А.Баранова см. в нашей статье: Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование. – 2004. - № 2. – С.58-66.

Определение понятия «медиаобразование». Синтез определений, предложенных ЮНЕСКО и Ю.Н.Усовым.

Концептуальная основа: эстетическая, этическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное, этическое образование/воспитание аудитории, развитие личности на материале художественных медиатекстов.

Задачи:

- помочь учащимся понять основные законы и язык художественного спектра медиа;
- развить эмоциональность и отзывчивость;
- развить нравственное и эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов;
- устойчивые ценностные нравственно-эстетические принципы и ориентации, включенность в нравственно-эстетический процесс [Баранов, 2002, с.25].

Организационные формы: интеграция в традиционные учебные предметы, автономные уроки, лекции, спецкурсы, семинары, факультативы, медиа/киностудии, медиа/киноклубы [Баранов, 2002, с.25].

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения).

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-язык медиакультуры;

-авторский мир создателей художественного медиатекста;

-история медиакультуры (история киноискусства, телевидения и т.д.).

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов, интегрированное медиаобразование (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга).

Наш анализ показал, что медиаобразовательные модели, предложенные А.С.Брейтманом [Брейтман, 1997], Н.Б.Кирилловой [Кириллова, 1992], З.С.Малобицкой [Малобицкая, 1979] и др. также - в той или иной форме - синтезируют эстетическую, образовательно-информационную и воспитательно-этическую модели. За рубежом такого рода модели с начала 70-х годов XX века (параллельно с уходом на второй план проблем изучения творчества «авторов медийных шедевров» и привития «экспертного» вкуса к «высококачественным художественным медиатекстам» школьникам/студентам) постепенно сменились моделями социокультурного обучения с опорой на культурологическую теорию медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории.

Группа С. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей

Медиаобразовательная модель А.В.Шарикова [Шариков, 1991] *

* подробнее о модели А.В.Шарикова см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – С.154-163.

Определение понятия «медиаобразование». А.В.Шариков определяет медиаобразование как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования

вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т.п.» [Шариков, 1991, с.3].

Концептуальная основа: социокультурная теория, элементы теории развития «критического мышления», семиотической, культурологической, этической и экологической теорий медиаобразования. Культурологический компонент (необходимость медиаобразования как результат развития медиакультуры) и социологический компонент (осознание в педагогике значимости социальной роли медиа) обуславливают, согласно концепции А.В.Шарикова, основные положения социокультурной теории медиаобразования: 1) развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК; 2) учитывая массовость медиааудитории, у профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа; 3) эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Цели: социокультурное развитие личности на материале средств массовой коммуникации.

Задачи:

- знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации;
- развитие восприятия и понимания медиатекстов аудиторией;
- развитие умений анализа, интерпретации, оценки медиатекстов, критического мышления аудитории.
- развитие медиакоммуникативных способностей аудитории.

Организационные формы: медиаобразовательные базовые (профильные) и расширенные курсы, учитывающие специфику учебного заведения (например, в школах гуманитарной ориентации), взаимосвязь различных ступеней в системе непрерывного образования (например, предпрофессиональная подготовка учащихся).

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом преобладают теоретические и практические занятия, содержащие творческие задания различных типов.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-человеческая коммуникация (понятие, функции, модель, средства, форма и содержание, коммуникация и информация, история развития коммуникации, система средств массовой коммуникации (СМК), ее структура, аудитория, особенности ее интересов, мотивов и т.д.);

-знаковые системы (семиотика как наука; знак, значение, символ; понятие об основных знаковых системах, их развитии и т.д.);

-значения и смыслы сообщений (смысл, значение, множественность знаковых выражений значения; сообщение, кодирование и декодирование; восприятие, его основные закономерности; понимание и его виды, интерпретация сообщений, содержательные и оценочные суждения, личностная позиция по отношению к сообщениям и т.д.);

-виды медиа: печать, пресса, фотография, радиовещание, звукозапись, кинематограф, телевидение, видео (история возникновения и развития, роль и место в системе медиа; специфика выразительных средств; виды и жанры, процесса создания, профессии, связанные с конкретными видами медиа и т.д.);

-массовая коммуникация и общество (медиа как политическое и пропагандистское орудие, правовые основы медийной деятельности; медиа и права человека; медиа и мораль; медиа и культура; медиа и экология и т.д.).

Области применения: базовый курс может использоваться в учебных учреждениях различных типов, в учреждениях дополнительного образования (факультатив, кружок и т.д.).

Медиаобразовательная модель Л.С.Зазнобиной [Зазнобина, 1996; 1998] *

* подробнее о модели Л.С.Зазнобиной см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – С.164-172.

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование определяется Л.С.Зазнобиной как подготовка «обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин» [Зазнобина, 1998].

Концептуальная основа: теория развития «критического мышления» и семиотическая теория медиаобразования.

Цели: подготовка школьников к жизни в новых информационных условиях (информационная компетентность и свободное обращение с информационным потоком).

Задачи:

-обучение аудитории восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам СМИ (в широком толковании);

-развитие у аудитории критического мышления, умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ;

-включение внешкольной информации в контекст общего базового образования, в систему формируемых в предметных областях знаний и умений;

-формирование у учащихся умений находить, готовить, предавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа и др.)

-развитие умений аудитории конструировать вербальные копии визуальных образов [Зазнобина, 1996, с.73; Зазнобина, 1998].

Организационные формы: интеграция медиаобразования в школьные учебные предметы.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение отдается синтезу теоретических и практических заданий: поиск, систематизация информации, перевод визуальной информации в вербальную и наоборот; трансформация информации, нахождение ошибок в получаемой информации, рецензирование медиатекстов, вычленение в них главного, обучение работе с техническими средствами медиа и т.д.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы начальной школы;

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы среднего общего образования.

В итоге, согласно медиаобразовательному стандарту, разработанному Л.С.Зазнобиной, учащиеся, завершившие начальное общее и общее среднее образования, должны *уметь*:

-понимать задания в различных формулировках и контекстах;

-находить требуемую информацию в различных источниках;

-систематизировать предложенную или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам;

-длительное время (четверть, учебное полугодие, учебный год или другой отрезок времени) собирать и систематизировать тематическую информацию;

-переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему;

-переводить вербальную информацию в визуальную знаковую систему;

- трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена;
- понимать цели коммуникации, направленность информационного потока;
- аргументировать собственные высказывания;
- находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению;
- воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них;
- составлять рецензии и анонсы информационных сообщений;
- устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;
- вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от «белого шума»;
- составлять план информационного сообщения, предлагать форму его изложения адекватную содержанию;
- извлекать из предложенной информации данные и представлять ее в табличной или другой форме;
- работать (хотя бы на самом примитивном уровне) с этим инструментарием подготовки, передачи и получения информации [Зазнобина, 1996, с.75-76].

Области применения: средние образовательные учреждения. При этом выделяются следующие объекты медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины:

- учебная информация по той или иной отрасли знаний (независимо от источника и носителя);
- информация, передаваемая по различным коммуникативным каналам, доступным школьникам;
- технические средства создания, преобразования, накопления, передачи и использования информации [Зазнобина, 1996, с.74-75].

В значительной степени медиаобразовательная модель Л.С.Зазнобиной перекликается с медиаобразовательными подходами В.Л.Полевого, который в своих исследованиях доказал, что мышление учащихся на уровне аудиовизуального восприятия «будет значительно активизировано лишь в том случае, если им будет представляться возможность с определенной или полной мерой самостоятельности оценивать и различать на экране существенное и несущественное, необходимое и случайное, анализировать, синтезировать и обобщать увиденное» [Полевой, 1975, с.8]. Традиции медиаобразовательной модели, разработанной Л.С.Зазнобиной, в настоящее время развиваются в деятельности лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования.

Медиаобразовательная (аспектная, межпредметная) модель

А.В.Спичкина [Спичкин, 1999, с.12-30] *

* подробнее о модели А.В.Спичкина см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – С.127-133.

Определение понятия «медиаобразование» у А.В.Спичкина (1948-2002) практически совпадает с определением А.В.Шарикова.

Концептуальная основа: теория развития «критического мышления», семиотическая, культурологическая теории медиаобразования. Модель медиаобразования определена А.В.Спичкиным как межпредметная, то есть предполагающая изучение массовой коммуникации в курсе традиционных предметов. В ее основу положены идеи аспектного анализа продуктов средств массовой коммуникации - медиатекстов. Эффективность модели обоснована возможностью целостно рассматривать медиатексты, анализируя их с разных точек зрения. Это, по мнению А.В.Спичкина, дает хорошую базу «не только для структурирования материала в пределах курса, но и для распределения его между различными предметами, если избрана межпредметная модель медиаобразования» [Спичкин, с.13].

Цели: аудиовизуальная грамотность и развитие критического мышления учащихся.

Задачи:

- развитие умения анализировать роль каждого элемента визуальных и аудиовизуальных текстов;
- формирование понимания специфики каждого средства массовой коммуникации путем сравнительного анализа элементов медиатекста;
- умение использовать приобретенные навыки для создания собственных аудиовизуальных текстов.

Организационные формы: интеграция в учебные предметы (язык, литература, обществоведение и др.), изучение отдельных медиа на предметной основе, факультативные занятия (на предметной и межпредметной основе).

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Особый акцент у А.В.Спичкина сделан на циклы практических и игровых/творческих заданий, проектные методики. По мнению А.В.Спичкина, в процессе медиаобразовательной деятельности наиболее предпочтительными являются практические и игровые занятия, «выполнение которых основывается, с одной стороны, на навыках, приобретенных в ходе обучения традиционным учебным предметам, а с другой стороны, на непосредственном опыте восприятия текстов СМИ» [Спичкин, 1999, с.12].

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- способ кодирования медиатекста: вербальный, невербальный: чисто визуальный, комбинированный и т.д.;
- тип медиатекста: повествование, описание, рассуждение;
- тип медийной аудитории: возрастные, гендерные различия, социальное положение, уровень образования;
- типы ценностей, представленных в медиатекстах: эстетические, моральные, религиозные, политические и др.;
- социальные функции медиатекста: развлечение, информация, пропаганда и др.

Области применения: школы, внешкольные учреждения и т.д.

А.В.Спичкин сформулировал также предметную модель медиаобразования где в качестве основного объекта изучения выступают сами средства массовой коммуникации и их особенности [Спичкин, 1999, с.8]. Он определил основные направления и этапы обучения аудитории основам аудиовизуального восприятия, включающие несколько разделов: язык телевидения, телевизионные жанры и др. Однако А.В.Спичкин видел и возможные недостатки данного подхода: например, поверхностное изучение автономного предмета медиаобразования в условиях напряженного учебного плана.

Данная модель также как и предыдущая, может варьироваться (в зависимости от различных образовательных систем, традиций и т.д.). Не менее важным, на наш взгляд, является связь медиаобразования и типового учебного плана, где определены основные базовые умения для аудиовизуальной грамотности.

Сравнительный анализ показывает близость «аспектной/межпредметной модели» А.В.Спичкина и модели «медиаобразования, интегрированного в базовое» Л.С.Зазнобиной – и здесь и там речь идет об органичном включении медиаобразовательных задач в процесс преподавания предметов обязательного цикла.

Как нам кажется, обе модели, предложенные А.В.Спичкиным, могут найти дальнейшее развитие в отечественной медиапедагогике, так как вариативность позволяет применять их в различных образовательных системах, с учетом национальных традиций, возможностей того или иного региона и т.д.

Медиаобразовательная модель Е.Л.Вартановой и Я.Н.Засурского

[Вартанова, Засурский, 2003]

Определение понятия «медиаобразование». «Медиаобразование = защита от СМИ + подготовка к анализу СМИ + понимание сущности функций СМИ + осознанное участие в медиакультуре» [Вартанова, Засурский, 2003, с.6].

Концептуальная основа: элементы теории развития критического мышления, социокультурной, семиотической, культурологической, практической и протекционистской теорий медиаобразования.

Цели: формирование у молодежи творческого и критического отношения к медиа, превращение ее в креативного пользователя СМИ в дальнейшей жизни после учебного заведения (школы, вуза) [Вартанова, Засурский, 2003, с.5].

Задачи:

- знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации, привитие ей первичных навыков осознанного пользования ими;
- развитие у аудитории понимания медиа и медиатекстов и осознанного контакта со СМИ;
- развитие медиатворчества.

Организационные формы: медиаобразовательные курсы, учитывающие специфику учебного заведения (школы, вуза), взаимосвязь различных ступеней/модулей в системе образования.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- категории медиа;
- массовая коммуникация (понятие массовой коммуникации, язык медиа и т.д.);
- медийные технологии;
- отражение действительности в СМИ;
- интернет как средство массовой информации [Вартанова, Засурский, 2003, с.9-10].

Предложены также эскизы медиаобразовательных программ: 1) знакомство со СМИ и привитие первичных навыков осознанного пользования ими; 2) развитие понимания СМИ и обучение навыкам постоянного пользования; 3) осознанное участие в СМИ; 4) развитие медиатворчества (включая умение самостоятельно создавать СМИ) [Вартанова, Засурский, 2003, с.7-8]. По мысли авторов этих программ, они могут группироваться и принимать различные конфигурации в зависимости от целевой аудитории.

Области применения: медиаобразовательные курсы могут использоваться в учебных учреждениях различных типов для 1) непрерывного, 2) школьного, 3) высшего образования; 4) для образования неблагополучных групп населения; 5) для образования воспитателей/педагогов [Вартанова, Засурский, 2003, с.7].

Медиаобразовательная модель Н.А.Леготиной [Леготина, 2004]

Определение понятия «медиаобразование» совпадает с определениями А.В.Спичкина и А.В.Шарикова.

Концептуальная основа: элементы теории развития критического мышления, социокультурной, семиотической, культурологической, практической теорий медиаобразования.

Цели: формирование готовности студентов университетов к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях [Леготина, 2004, с.12].

Задачи:

-формирование личности, способной отбирать, критически оценивать информацию и самостоятельно создавать сообщения в системе современных средств массовой коммуникации;

-обучение аудитории методам и формам медиаобразования учащихся.

Организационные формы: медиаобразовательный курс, состоящий из мотивационного, теоретического и практического блоков.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-акцентуация роли медиа в современном обществе, формирование представления о медиаобразовании как о новом направлении в педагогике, его роли в развитии информационной и коммуникативной культуры личности;

-знакомство студентов с основными медийными понятиями и терминами (понятие массовой коммуникации, язык медиа и т.д.), работами по истории и теории медиаобразования в России и за рубежом;

-анализ различных медиатекстов и выявление особенностей их функционирования, развитие способностей творческого самовыражения при создании оригинальных образцов медиатекстов, обучение аудитории применению полученных медиаобразовательных знаний на практике в медиаобразовательных учреждениях [Леготина, с.15-16].

Области применения: медиаобразовательный курс может использоваться в университетах и педагогических вузах.

Медиаобразовательная модель Л.Мастермана [Masterman, 1985; 1997]

Определение понятия «медиаобразование». Центральная и универсальная концепция медиаобразования – переосмысление/репрезентация. Медиаобразование прежде всего – исследовательский процесс, не навязывающий какие-либо культурные/эстетические ценности. Медиаобразование базируется на изучении ключевых понятий, которые в большей степени являются аналитическими инструментами, чем альтернативным содержанием. Эффективность медиаобразования может быть оценена двумя принципиальными критериями: способностью учащихся применять полученные знания в новых ситуациях и спектром обязательств, интересов, мотиваций, обретенных аудиторий [Masterman, 1997, pp.40-43].

Концептуальная основа: теория развития «критического мышления», идеологическая и семиотическая теории медиаобразования.

Цели: научить аудиторию пониманию того, как медиа переосмысляет/представляет реальность, «декодировать», критически анализировать медиатексты, ориентироваться в информационном/идеологическом потоке современного общества.

Задачи:

-обучение аудитории пониманию того: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [Masterman, 1985].

-развитие у аудитории критического, демократического мышления, «критической автономии», умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны медиа.

Организационные формы: автономное и интегрированное медиаобразование в учебных заведениях различных типов.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные*

(проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом *исследовательский метод* является для Л.Мастермана ведущим.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «идеология медиа», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа», «аудитория медиа» и др.):

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;
- медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

Например, сравнение нескольких типов медийных репрезентаций, дискуссия на темы «медиа и пропаганда», «медиа и идеология», выявление сходства и различия в анализе литературных и аудиовизуальных текстов, анализ медиастереотипов и т.д. [Masterman, 1997, pp.51-54].

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Медиаобразовательная модель А.Силверблэта [Silverblatt, 2001]

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование направлено на развитие способностей человека воспринимать, обсуждать, анализировать, и создавать медийную информацию и получать удовольствие от этого, развитие критического независимого мышления, понимания процесса массовой коммуникации, медийных влияний на аудиторию [Silverblatt, 2001, pp.2-3, p.423].

Концептуальная основа: элементы теории развития критического мышления и культурологической, семиотической, практической теорий медиаобразования.

Цели: развитие критической автономии личности – умения, которые дают возможность школьникам/студентам быть осознанно независимыми от однообразных предпочтений медиатекстов. Педагоги поощряют учащихся задавать вопросы о медиа, применяя подходы, которые помогают систематически идентифицировать сообщения и их цели.

Задачи: развитие у аудитории следующих умений:

- различение фактов, поддающихся проверке и ценностным утверждениям;
- определение надежности сообщения или источника медиатекста;
- определение точности сообщения в медиатексте;
- дифференциация гарантированных и негарантированных утверждений в медиатекстах;
- выявление предвзятости в медиатекстах;
- идентификация явных и неявных предположений в медиатекстах;
- распознавание логических несоответствий в медиатекстах;
- определение силы аргумента автора медиатекста [Silverblatt, 2001, pp.2-3].

Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По

уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях преобладают практические, творческие задания.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;
- медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

В число таких заданий входят: контент-анализ, нарративный анализ, исторический, структурный, жанровый анализ медиатекстов, анализ характеров персонажей медиатекстов,

Области применения: учебные учреждения различных типов.

*Медиаобразовательная модель К.Бэзэлгэт [Bazalgette, 1989; 1995],
Д.Букингэма [Buckingham, 2003] и Э.Харта [Hart, 1991, 1998]*

Определение понятия «медиаобразование». В целом совпадает с определением, одобренным ЮНЕСКО: *«Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations... UNESCO, 2001, p.152].*

Концептуальная основа: культурологическая, семиотическая и практическая теории медиаобразования.

Цели: опираясь на шесть ключевых понятий медиаобразования «агентство медиа» - (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) - готовить людей к жизни в демократическом медийном обществе. Правда, в трактовке Д.Букингэма ключевые понятия

«агентства», «категории» и «технологии» объединены в одно – «производство» [Buckingham, 2003, p.53].

Задачи:

- развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- развивать у аудитории способности к критическому мышлению;
- развивать коммуникативные способности личности;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа;
- обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;
- давать знания по теории медиа и медиакультуры.

Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях преобладают практические, творческие задания: содержательный, текстуальный анализ, моделирование, создание собственных медиатекстов и пр. Здесь, вероятно будет не лишним вспомнить слова В.С.Библера о том, что «текст, изобретаемый учеником (в контексте данной культуры и в контексте диалога с этой культурой) – основная форма, итог, результат ученического освоения исходного материала» [Библер, 1992, с.15].

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;
- медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

К примеру, учебная программа, разработанная руководимым К.Бэзэлгэт образовательным отделом Британского киноинститута, содержит восемь базовых подходов, основанных на рассмотрении вышеизложенных ключевых понятий медиаобразования и реализованных через творческие задания [BFI, 2000, p.7]: Freeze Frame («Замораживание кадра»); Sound and Image («Звук и изображение»); Spot the Shots («Место и кадр»); Top and Tail («Начало и конец»); Attracting Audiences («Привлечение аудитории»); Generic Translations

(«Видовые трансформации»); Cross-media Comparisons («Сравнения медиатекстов»); Simulation («Имитация»).

Методика «Замораживания кадра» заключается в том, что учитель с помощью кнопки «Стоп» останавливает изображение видеоленты, и учащиеся пытаются анализировать композицию, освещение, цвет, ракурс в кадре и т.д. Таким образом, достигается педагогическая цель: ученики понимают, что каждый элемент визуального образа имеет свое значение.

Методика этапа «Звук и изображение» построена на том, что педагог закрывает экран монитора, и учащиеся слышат только звуковую дорожку медиатекста. После чего им предстоит угадать содержание, жанр, стиль предложенного фрагмента, попытаться подумать над тем, какими еще могут быть варианты музыкального и шумового сопровождения в этом медиатексте. Здесь учащиеся на практике понимают важность и особенности звукового решения фильма или телепередачи.

Методика «Места и кадра» рассчитана на итоговое понимание учащимися того, что каждый кадр несет определенную информацию, что существует монтажный ритм кадров и т.п. То есть здесь снова изучается язык медиа.

Методика «Начала и конца» предусматривает просмотр учащимися начальных/заключительных титров/кадров медиатекста, по которым они должны определить/угадать жанр произведения, поразмышлять над тем, кто является его автором, собственником произведения и т.д.

Методика изучения механизмов «Привлечения аудитории» рассчитана на то, что учащиеся собирают пакет различного рода информации по медиакультуре (рецензии, рекламу, фотографии, саундтреки и т.д.), на основании которой можно подготовить групповую «презентацию» того или иного медиатекста или составить коллаж на его тему. И все это ради того, чтобы понять причины успеха медиатекста у аудитории.

Методика «Видовых трансформаций» развивает у учащихся умения «перевода» медиатекстов из одного вида в другой (то есть из литературного текста в экранный и, наоборот, из газетного - в стихотворный и т.д.).

Методика «Сравнения медиатекстов» заключается в том, что учащимся предлагается сопоставить два фрагмента разных произведений, предназначенных для различных аудиторий. К примеру, нужно сравнить ключевые эпизоды литературного текста и двух его экранизаций. Или сопоставить трактовки одной и той же темы в художественной и документальной форме.

Что касается методики «Имитации», то она рассчитана на то, что учащиеся будут разыгрывать роли продюсеров/авторов медиатекста, модифицируя его для различных возрастных групп, критикуя его с различных точек зрения, пытаясь «продать» различным телеканалам и прокатным фирмам и т.д.

Как мы видим, в целом данная методика полностью соответствует теории о шести ключевых понятиях медиаобразования, среди сторонников которой - К.Бэзалгэт (Cary Bazalgette), Э.Харт (Andrew Hart) и многие другие британские медиапедагоги.

Если говорить о содержании *интегрированного подхода* к медиаобразованию, то Д.Букингэм (D. Buckingham), к примеру, считает, что учащиеся должны изучать

1) на занятиях по курсу родного языка/литературы:

- экономические операции индустрии печати/прессы, и ее интеграцию с другими медийными отраслями;
- роль рецензий на книги, рекламы, литературных конкурсов, книжных магазинов и клубов как средства распространения/распределения книг потенциальным читателям;
- медийное создание/поддержку репутаций (или брэнда) отдельных авторов (здравствующих и ушедших из жизни);
- особенности адаптаций/экранизаций печатных текстов в разных исторических периодах и обстоятельствах, для различной аудитории;
- сравнительные возможности и лимиты различных медиа (например, в строении характеров персонажей, в авторской точке зрения, атмосфере, и т.д.);
- репрезентацию/переосмысление фактов и мнений в документальной печати и других медиатекстах;
- репрезентации (или отсутствие оных) различных социальных групп в печатных текстах, связанные с социальной позицией авторов;
- целевые группы аудитории для рекламы (дизайн, язык, используемый на суперобложках, и на витринах магазинов);
- читательские предпочтения различных групп аудитории, влияние аудитории на выпуск новых публикаций, тиражей [Buckingham, 2003, p.96].

2)на занятиях по курсу иностранных языков:

- как медиа в стране изучаемого языка использует устную лексику, например в рекламе;
- как можно сравнить медиатексты и агентства медиа в других странах и в своей стране;
- как медиа передают текущие события в изучаемой стране (например, международные новости в газетах или спортивных программах);
- как национальная идентичность представлена в медийных сообщениях (включая открытки и туристские брошюры);
- каковы пути, которыми те же самые медиатексты распространяются в различных странах.

3)на занятиях по курсу истории:

- как исторические события и периоды могут быть представлены в различных жанрах медиатекстов, документальных и вымышленных;
- как медиатексты используются как пример при изучении истории, и как оценивается их значимость и ограничения;
- как различные источники и очевидцы объединялись и манипулировали медийной репрезентацией прошлого;
- как исторические персонажи использовались медиа в целях властей или влияния.
- историческое воздействие изменений и событий в медийном мире.

4)на занятиях по курсам точных и естественных наук:

- методы, используемые производителями медиатекстов для отражения научных процессов и природы;
- как ученые и научный прогресс представлены в популярной медиакультуре;
- как научное знание передано в дискуссиях и проблемных медиатекстах, и каковы здесь различные интерпретации;
- как доверие к науке используются в рекламных передачах;
- научные процессы, вовлеченные в определенные формы технологии медиа (типа видео или создания фильма).

5) на занятиях по курсу музыки:

- как редактирование скоординировано с музыкой и немзыкальным звуком в фильмах и на телевидении;
- как различные музыкальные формы используются, чтобы создать атмосферу и эмоциональные реакции аудитории;
- как различные типы музыки «упакованы» и продаются различной аудитории по радио и другим медиа;
- как музыкальная индустрия связана с другими областями отраслей медийной промышленности;
- как использование визуальных изображений в рекламе и музыкальных «конвертах» создает «имиджевый брэнд» исполнителя [Buckingham, 2003, pp.90-91].

Данный тип модели нашел поддержку не только в Европе, но и за океаном. Известно, к примеру, что большинство педагогов США – активные сторонники использования индивидуальных проектов в обучении. С этой точки зрения характерен список такого рода учебных проектов, разработанный известным американским медиапедагогом Л.М.Семэли [Semali, 2000, pp.229-231]:

- распределение медиатекстов на разные темы по категориям;
- перечисление достопримечательностей, звуков, запахов, вкусов и чувств (физических и эмоциональных), чтобы передать ваше медиавосприятие;
- выявление сюжетной конструкции эпизода вашего любимого медиатекста;
- рассказ о фабуле медиатекста, исходя из вашего видения;
- описание основных характеров персонажей медиатекста;
- подготовка устного/визуального резюме вашего восприятия медиатекста;
- сравнение вашего восприятия с другим восприятием подобного медиатекста;
- написание письма, рассказывающего другу о вашем восприятии какого-либо медиатекста;
- придумывание песни, отражающей ваше медиавосприятие;
- написание стихотворения, отражающего ваше восприятие медиатекста;
- создание коллажа на основе вырезок текстов и изображений из старых газет/журналов.
- создание постера, отражающего ваше медиавосприятие;
- подбор музыки, соответствующей вашему восприятию конкретного медиатекста;
- подбор/создание рисунка, отражающего вашу трактовку медиатекста;
- создание диорамы сцены из медиатекста;
- создание иллюстрированной книги;

- подготовка пантомимы о важной для вас части медиатекста;
- написание текста к пантомиме другого учащегося/студента;
- создание настольной или физической игры, основанной на вашем медиавосприятии;
- съемка «фильма» вашего восприятия медиатекста;
- подготовка драматизации на основе вашего восприятия медиатекста;
- придумывание анекдотов или загадок, связанных с вашим восприятием медиатекста;
- описание самых забавных, мрачных, счастливых и наиболее невероятных случаев из вашей жизни;
- написание рассказа-сиквэла/буриме совместно с другими школьниками/студентами;
- создание альбома для вырезок интересных фактов и информации, основанной на вашем восприятии.
- составление сборника цитат важных высказываний (исходя из вашего видения);
- написание текста сообщения для теленовостей, связанного со случаем из вашей жизни.
- продумывание ваших ответов воображаемых репортерам;
- написание воображаемого интервью с кем-либо по вашему выбору;
- составление/съемка телерепортажа;
- подготовка газеты с историями, основанными на вашем медиавосприятии;
- подготовка журнала, рассказывающего о вашей будущей жизни;
- создание рекламы, коротко отражающей ваше медиавосприятие;
- придумывание рекламных лозунгов, которые могли бы использоваться в будущем;
- создание образов новых медийных персонажей, их диалогов;
- перечисление испытаний (физических, эмоциональных, моральных и пр.), с которыми придуманный вами медийный персонаж должен столкнуться;
- разработка карты местности, где происходит история медиатекста. Включение туда важных географических особенностей (типа озер, рек, и т.д.). Объяснение событий, происходивших в различных местах;
- создание «линии времени», чтобы показать последовательности событий в истории;
- изготовление марионеток для пальцев, изображающих определенные сцены медиатекста, постановка кукольного спектакля по некоторым эпизодам;
- написание сценария для кукольного представления;
- создание мультипликации, книжки комиксов, вашей собственной анимационной версии их персонажей, написание их диалогов;
- написание киносценария;
- проведение научного эксперимента, связанного с вашей точкой зрения на медиа и медиаобразование.

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Медиаобразовательная модель Дж.Поттера [W.J.Potter, 2001]

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование – путь к достижению медиаграмотности, которая требует широкой перспективы, не

ограниченной чтением или другим единственным навыком. Широкая перспектива основана на развитой структуре знания. Мы строим эту структуру знания, используя наше умение выбрать информацию и синтезировать ее. Мы можем все время увеличивать нашу степень грамотности. Медиаграмотность многомерна. Мы должны приобретать широкую познавательную, эмоциональную, эстетическую и моральную информацию. Медиаграмотные люди способны видеть гораздо больше в конкретном сообщении. Они лучше разбираются в процессах создания и выбора медиатекстов и в их значении. Медиаграмотные люди с большей вероятностью могут получить от медиатекстов то, что они хотят. Таким образом, аудитория, находящаяся на более высоком уровне медиаграмотности, обладает более высоким уровнем понимания, управления, и оценки медийного мира [Potter, 2001, p.12].

Концептуальная основа: синтез культурологической, эстетической, этической, семиотической и практической теорий медиаобразования.

Цели: развить наше понимание медиа и их сообщений; усилить наш контроль над процессом интерпретации, и таким образом, повышать нашу способность к оценке медиа/медиатекстов.

Задачи:

- развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- развивать знания социальных, культурных, политических, этических, эмоциональных и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- развивать у аудитории способности к критическому мышлению;
- развивать коммуникативные способности личности;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа;
- обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;
- давать знания по теории медиа (например, типологию медийных воздействий на аудиторию) и медиакультуры.

Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях, разработанных Дж.Поттером, преобладают практические/творческие задания.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как

«агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;
- медиаобразовательные задания для автономных курсов в школах/вузах.

К примеру, аудитории предлагается анализ:

- схемы персонажей*: медиа имеют дело с персонажами/стереотипами, которые мы можем легко распознавать;
- схемы повествования*: это - формулы фабул, используемых медиа. Они содержат элементы, убеждающие нас, что данный медиатекст - вымышленная история о преступлении, криминальные новости, комедия, и т.д.;
- схемы установки на восприятие*, т.к. установка влияет на наши ожидания;
- тематической схемы*: эти схемы помогают нам понять суть сюжета. Это структура знания более высокого порядка, чем предыдущие три;
- риторической схемы*. Это - вывод аудитории о цели (информация, развлечение, моральный урок) создателей медиатекста [Potter, 2001, p.74].

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Канадская медиаобразовательная модель: Н.Андерсен, Б.Дункан, Дж.Пандженге [Andersen, Duncan & Pungente, 1999], К.Ворсноп [Worsnop, 1999], Л.Розер [Rother, 2002] и др.

Определение понятия «медиаобразование». В целом совпадает с определением, одобренным ЮНЕСКО: *«Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations... UNESCO, 2001, p. 152].*

Концептуальная основа: синтез культурологической, эстетической, идеологической, семиотической и практической теорий медиаобразования.

Цели: опираясь на семь ключевых положений медиаобразования (все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования; каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму; форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности; медиа создает

реальность; аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт; медиа имеет социально-политическое и коммерческое значения; медиа содержит идеологические и ценностные сообщения) готовить людей к жизни в демократическом медийном обществе.

Задачи:

- развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- развивать у аудитории способности к критическому мышлению;
- развивать коммуникативные способности личности;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа;
- обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;
- давать знания по теории медиа и медиакультуры.

Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях канадских медиапедагогов преобладают практические, творческие задания (содержательный, текстуальный анализ, моделирование, создание собственных медиатекстов и пр.).

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения указанных выше ключевых положений медиаобразования):

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;
- медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

К примеру, К.Ворсноп (С.Worsnop) предлагает 186 видов творческих заданий для учащихся, которые в основном не требуют сложной аппаратуры (аннотация, «мозговой штурм», рисунок, коллаж, плакат, кроссворд, дневник, дискуссия, драматизация, эссе, интервью, репортаж, рецензия, сценарий, игра и т.д.).

Вот лишь некоторые из этих оригинальных творческих заданий:

- как давно возникла медиакультура? Подготовьте сообщение на тему «Краткая история развития медиа»;

- как присутствие или отсутствие масс-медиа влияет на общество? Представьте себе, что вам надо рассказать о медиа человеку, который никогда с ним не сталкивался. Напишите короткое эссе о влиянии медиа [Worsnop, 1994, p.102];
- выделите типичных персонажей игровых видов медиа (фильмов, рассказов, телепередач) [Worsnop, 1994, p.118];
- используя фрагменты из разных журналов, составьте новый журнал для новой аудитории [Worsnop, 1994, p.146];

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Выводы. Наш анализ показал, что к медиаобразовательной модели с доминантой на развитие критического мышления аудитории, предложенной Л.Мастерманом, в значительной степени близки модели С.Минкинен [Minkinen, 1978, pp.54-56], А.Силверблэта [A.Silverblatt] и некоторых других медиапедагогов. Однако значительно большее число медиапедагогов придерживаются синтеза социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей, представленных в модели, поддерживаемой К.Бэзэлгэт [C.Bazalgette], Д.Букингэмом [D.Buckingham] и Э.Хартом [A.Hart]. Нам представляется, что к такого рода модели тяготеют теоретические и методические взгляды Дж.Баукера [J.Bowker], Б.Бахмайера [B.Bachmair], Ж.Гонне [J.Gonnet] и руководимой им ведущей медиаобразовательной организации Франции CLEMI (Centre de liaison de l'insegnement et des moyens d'information), Д.Консидайна [D.Considine], Б.Мак-Махона и Р.Куин [B.McMahon, and R.Quin], Т.Панхоффа [T.Panhoff], Дж.Поттера [J.Potter], Л.М.Симэли [L.M.Semali], К.Тайнер [K.Tyner], лидеров бельгийской медиаобразовательной организации СЕМ (Conseil de l'Education aux Medias) и других известных медиапедагогов.

Анализ показал также, что медиаобразовательная модель, предложенная ведущими канадскими медиапедагогами, довольно близка к модели К.Бэзэлгэт и других известных европейских медиапедагогов, хотя, бесспорно, имеет и свои отличия, прежде всего – в более толерантном отношении к изучению эстетического/художественного спектра медиакультуры.

В значительной степени с моделью К.Бэзэлгэт [C.Bazalgette], Д.Букингэма [D.Buckingham] и Э.Харта [A.Hart] соотносятся и медиаобразовательные концепции Е.Л.Вартановой и Я.Н.Засурского [Вартанова, Засурский, 2003], С.И.Гудилиной [Гудилина, 2004], В.В.Гуры [Гура, 1994], Л.С.Зазнобиной [Зазнобина, 1998], С.Г.Корконосенко [Корконосенко, 2004], А.П.Короченского [Короченский, 2003], Н.А.Леготиной [Леготина, 2004], В.Л.Полевого [Полевой, 1975], А.В.Спичкина [Спичкин, 1999], К.М.Тихомировой [Тихомирова, 2004], М.Н.Фоминовой [Фоминова, 2001], Н.Ф.Хилько [Хилько, 2001; 2004], А.В.Шарикова [Шариков, 1991], Е.В.Якушиной [Якушина, 2002] и других российских медиапедагогов, также в той или иной степени синтезирующие социокультурную, образовательно-информационную и практико-утилитарную модели медиаобразования.

Вместе с тем, синтез эстетической и социокультурной моделей, предложенный, к примеру, в моделях Ю.Н.Усова [Усов, 1989, 1998], Ю.М.Рабиновича [Рабинович, 1991] и Г.А.Поличко [Поличко, 1990] на

сегодняшний день поддерживают в основном российские деятели медиаобразования – Л.М.Баженова [Баженова, 1992], Е.А.Бондаренко [Бондаренко, 1997], И.С.Левшина [Левшина, 1975], В.А.Монастырский [Монастырский, 1999] и др.

Довольно тесно с моделью Ю.Н.Усова соприкасаются и медиаобразовательные концепции С.Н.Пензина [Пензин, 1987; 1994] и О.А.Баранова [Баранов, 2002], представляющие собой синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей. Правда, у С.Н.Пензина и О.А.Баранова (как и у таких российских медиапедагогов как Н.Б.Кириллова, Л.В.Усенко и др.) большое значение придается вопросам истории киноискусства.

Зато в плане этических подходов к медиаобразованию можно обнаружить связь взглядов российских (О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, З.С.Малобичкая, С.Н.Пензин, Н.Ф.Хилько и др.) и зарубежных медиапедагогов (С.Бэрэн, Б.Мак-Махон, Л.Розер и др.).

Мы полагаем, что вполне убедительно обобщенная медиаобразовательная модель [Рис.1], отражающая взгляды ведущих западных теоретиков, исследователей и практиков, представлена в трудах американского медиапедагога С.Бэрэна (S.J. Baran).

Рис. 1. Модель развития медиаграмотности аудитории: структура блоков, связанных с медиаобразовательными знаниями и умениями [Baran, 2002, p.60]

Понимание и уважение силы влияния медиатекстов.		Способность размышлять о медиатекстах критически, независимо от того насколько влиятельны их источники.		Способность различать эмоциональную и аргументированную реакцию при восприятии.	
Знание специфики языка различных медиа и способность понимать их воздействия, независимо от сложности медиатекстов.		Знание условностей жанра и способность определять их синтез.		Развитие компетентного мнения о содержании медиатекста.	
				Способность и готовность сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста и отфильтровывать «шум».	
^ Фундамент (элементы медиаграмотности) ^					
Развитие способностей к наслаждению, пониманию и оценке содержания медиатекстов.		Развитие способности к пониманию и оценке моральных установок создателей медиатекстов.		Развитие надлежащих и эффективных творческих способностей для создания медиатекстов.	
^ Стратегии анализа и обсуждения медиатекстов ^					
Понимание содержания медиа как медиатекста, связанное с глубиной погружения в культуру и жизнь.			Знание типологии влияния медиа на аудиторию.		
^ Понимание процесса массовой коммуникации ^					

Как мы видим, обобщенная модель, сформулированная С.Бэрэном, опирается на культурологическую, семиотическую, этическую, практическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории, что еще раз подтверждает наш вывод относительно того, что современные педагоги все чаще (и в разнообразных сочетаниях) синтезируют различные теории в моделировании своей деятельности. По сути, данная модель

представляет собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей и отражает не только западные медиаобразовательные концепции, но и подходы, разработанные С.И.Гудилиной, Л.С.Зазнобиной, А.В.Спичкиным, К.М.Тихомировой, А.В.Шарикова и другими известными российскими медиапедагогами и исследователями медиа.

Таким образом, в России и за рубежом существует целый ряд перспективных медиаобразовательных моделей, которые используются в процессе образования и воспитания. При этом анализ основных моделей показал, что в настоящее время наиболее типичными являются синтетические модели трех типов:

Группа А. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической и социокультурной моделей.

Группа В. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей.

Группа С. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей.

При этом медиаобразовательные модели группы С в настоящее время имеют наибольшее распространение и поддержку в большинстве стран мира.

Современные медиаобразовательные модели ориентируются на максимальное использование потенциальных возможностей медиаобразования в зависимости от стоящих перед ним целей и задач; им присущи вариативность, возможность целостного или фрагментарного внедрения в образовательный процесс.

Методика, предложенная при реализации современных моделей, как правило, базируется на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые могут использоваться педагогами, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Важная особенность рассмотренных моделей - широкий диапазон внедрения: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности; при этом медиаобразовательные занятия могут проходить в форме отдельных уроков, факультативов, спецкурсов, интегрированных в различные учебные предметы, применяться в кружковой работе и т.д.

Основываясь на проанализированных выше моделях, можно выстроить примерную модель медиаобразования будущих учителей/преподавателей. При этом мы ориентируемся не только на общедидактические принципы обучения (воспитание и всестороннее развитие личности в процессе занятий, научность, доступность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с жизнью, прочность результатов обучения, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся и т.д.), но и специфические, связанные с материалом медиа.

Среди таких принципов можно назвать соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих

способностей, индивидуального мышления в методике проведения занятий, направленных на максимальное использование потенциальных возможностей медиакультуры. С учетом использования гедонистических, компенсаторных, терапевтических, познавательно-эвристических, креативных и игровых потенциалов медиакультуры, позволяющих вовлечь аудиторию в перцептивно-интерпретационную деятельность и анализ пространственно-временной, аудиовизуальной структуры медиатекста. Плюс соотнесение с современной медиаситуацией, которая наряду с минусами (засилье произведений низкопробной массовой культуры и т.п.) открывает для педагогов широкие перспективы, прежде всего связанные с использованием видеозаписи, компьютеров, интернета, приближающих современного зрителя к статусу читателя книги (индивидуальное, интерактивное общение с медиа).

О.Ф.Нечай, к примеру, справедливо полагает, что будущим учителям надо четко «представлять себе структуру современной аудитории» [Нечай, 1989, с.238], что они должны овладеть методикой медиаобразования, где формы и методы «могут быть самыми разнообразными. Здесь очень много зависит от инициативы и творческих возможностей педагога, а также от реальных условий» [Нечай, 1989, с.252] учебного процесса. Необходимо также прислушаться и к мнению С.Н.Пензина, который справедливо предостерегает от характерных ошибок, к несчастью свойственных некоторым моделям медиаобразования: вульгарного социологизирования, навязывания готовых шаблонных схем, отчуждения от проблематики и героев произведения [Пензин, 1987, с.64].

По аналогии с проанализированными выше моделями мы можем сформулировать модель медиаобразования будущих педагогов следующим образом:

Модель медиаобразования будущих педагогов (А.В.Федоров)

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование рассматривается нами как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа): то есть развития культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники и т.д. Обретенная в результате медиаобразования медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, интернета, способствует лучшему пониманию языка медиакультуры.

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления: 1)медиаобразование будущих профессионалов в мире прессы, радио, телевидения, кино, видео и Интернета – журналистов, редакторов, режиссеров, продюсеров, актеров, операторов и др.; 2)медиаобразование будущих педагогов в университетах и педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре; 3)медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях,

вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.); 4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.); 5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью прессы, телевидения, радио, видео, DVD, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика); 6) самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Концептуальная основа: синтез культурологической, социокультурной и практической теорий медиаобразования.

Цели: развитие личности - ее культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления/автономии, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, подготовка будущих педагогов к медиаобразованию учащихся в учреждениях различных типов.

Задачи: развитие у аудитории следующих умений:

- практико-креативных (самовыражение с помощью медиатехники, то есть создание медиатекстов различных видов и жанров);
- перцептивно-креативных (с учетом видов и жанров медиатекстов, их связей с различными искусствами и т.д.);
- аналитических (анализ медиатекстов различных видов и жанров);
- историко-теоретических (самостоятельное использование полученных знаний по теории и истории медиа/медиакультуры);
- методических (владение методами и формами медиаобразования, различными технологиями самовыражения при помощи медиа);
- практико-педагогических (использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики).

Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях преобладают практические, игровые, творческие задания.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как

«агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.)

-место и роль медиа и медиаобразования в современном мире, виды и жанры, язык медиа;

-основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования;

-основные исторические этапы развития медиаобразования в России и за рубежом;

-проблемы медиавосприятия, анализа медиатекстов и развития аудитории в области медиакультуры;

-методика проведения медиаобразовательных занятий с учащимися (с опорой на творческие задания следующих типов: литературно-имитационные, изобразительно-имитационные и театрализованно-ситуативные и пр.).

Области применения: педагогические вузы, педагогические училища, курсы повышения квалификации учителей/преподавателей.

Эту **модель медиаобразования будущих педагогов** в самом общем виде можно, на наш взгляд, представить в виде **следующих основных блоков**:

1) констатирующий (начальный) блок: констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной студенческой аудитории на начальном этапе обучения;

2) практико-креативный блок: развитие практических умений студентов самовыражаться с помощью медиатехники (создавать медиатексты различных видов и жанров);

3) перцептивно-креативный блок: развитие перцептивно-креативных умений студентов на материале медиакультуры (с учетом видов и жанров медиатекстов, их связей с различными искусствами и т.д.);

4) аналитический блок: развитие умений студентов анализировать медиатексты различных видов и жанров;

5) историко-теоретический блок: получение студентами знаний по теории и истории медиа/медиакультуры;

6) методический блок: изучение студентами методов и форм медиаобразования аудитории;

7) практико-педагогический блок: использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики.

8) констатирующий (итоговый) блок: констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной студенческой аудитории на финальном этапе обучения.

Необходимость первого и последнего блоков обоснована тем, что как в начале, так и в конце реализации главных структурных единиц модели преподавателю вуза полезно иметь четкое представление об уровнях развития данной конкретной студенческой аудитории в области медиа/медиакультуры (то есть в данном случае - об уровнях развития медиаграмотности студентов). Сначала – для определения объема знаний, необходимых конкретной студенческой аудитории для достижения медиаобразовательных задач. В итоге – для определения эффективности медиаобразовательного курса.

Креативно-перцептивный блок, основанный принципах, разработанных Ю.Н.Усовым [Усов, 1989, с.185-195], предусматривает синтез осмысления медиатекста - сначала эпизода, а потом и всего произведения в целом - в результате образного обобщения элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования. Однако своеобразие предлагаемого нами подхода заключается в серии практических творческих заданий креативного характера, предшествующих «чтению» и обсуждению медиатекстов. Такие задания позволяют аудитории на собственном опыте проникнуть в лабораторию создания произведений медиакультуры (например, освоить на практике такие понятия, как «ракурс», «композиция» и пр.).

Овладение аудиторией креативными умениями на материале медиа прежде всего связано с новыми творческими возможностями, которые открылись к началу XXI века в связи с массовым распространением видео и компьютерной техники. Разумеется, данный этап предусматривает и традиционные для российского медиаобразования творческие задания (к примеру, написание статей для прессы, минисценариев, «экранизации» отрывков литературных произведений и т.д.). Однако главное, что видеокамера, видеомагнитофон, компьютер и монитор позволяют без каких-либо технических трудностей (связанных с зарядкой и проявкой обычной фото/киноплёнки, озвучиванием и пр.) в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений медиакультуры (журналистами, сценаристами, режиссерами, операторами, актерами, дизайнерами, аниматорами и пр.), что помимо творческих способностей, индивидуального мышления, воображения, фантазии косвенно помогает совершенствованию восприятия и анализа медиатекстов, созданных профессионалами.

После того, как у аудитории повысился уровень восприятия произведений медиакультуры, логично перейти к аналитическому блоку модели (блок развития умений анализа медиатекстов), который предусматривает:

- рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения медиатекста в целом;
- попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д. медиатекста);
- выявление концепции создателя/создателей медиатекста;
- оценку аудиторией этой системы авторских взглядов, выражение ею своего личного отношения к данной концепции [Усов, 1989, с.253].

Историко-теоретический блок не случайно следует после первых четырех блоков модели, а не ранее, так как знакомиться с теорией и историей медиакультуры лучше тогда, когда у аудитории уже в достаточной мере развиты восприятие, умение анализа медиатекстов, креативные подходы. То есть речь идет опять-таки о том, что целостность процесса развития медиавосприятия не нарушится, раздел теории и истории медиакультуры будет базироваться на подготовленной почве, не превратиться в набор фактов и фамилий.

Данный блок нередко отсутствует в моделях медиаобразования школьников. Однако для педагогов (будущих и настоящих) он, бесспорно,

необходим, так как без знакомства с теорией и историей медиакультуры и особенностями современной медиаситуации преподаватель, на наш взгляд, фактически будет приближен к уровню соответствующих знаний своих учеников, не сможет ответить на многие их вопросы, окажется не в состоянии квалифицированно составить медиаобразовательную программу и т.д. При этом совсем не обязательно, чтобы педагог включал все полученные знания по теории и истории медиакультуры в программу, к примеру, школьного факультатива. Однако такой информационный запас, несомненно, положительно повлияет на его общий культурный уровень.

Что же касается творческих, игровых форм проведения занятий, готовящих будущих педагогов к медиаобразованию учащихся, то их необходимость не подлежит сомнению, так как в игре происходит дальнейшее развитие личности (развитие психики, интеллекта, индивидуального мышления, деловитости, коммуникативности и т.д.), активизация и мобилизация дополнительных резервов человеческих возможностей. Это касается как дидактических, ролевых, так и специальных педагогических игр, связанных с выработкой конкретных умений, необходимых для преподавательской профессии.

Таким образом, в плане подготовки педагогов к медиаобразованию учащихся предусматриваются следующие специфическими блоки 6 и 7, предусматривающие изучение методов и форм медиаобразования аудитории и использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики.

Для полноценной реализации данной модели, конечно, необходимы **показатели развития медиаграмотности аудитории** (о них подробнее см. в главе 3): 1) **мотивационный** (мотивы контакта с медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.); 2) **контактный** (частота общения/контакта с произведениями медиакультуры – медиатекстами); 3) **информационный** (знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации); 4) **перцептивный** (способности к восприятию медиатекстов); 5) **интерпретационный/оценочный** (умения интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия, критическая автономия); 6) **практико-операционный** (умения создавать/распространять собственные медиатексты); 7) **креативный** (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа).

Нужны также и **показатели развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности** (о них подробнее см. в главе 4): 1) **мотивационный** (мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования); 2) **информационный** (уровень информированности, теоретико-педагогических

знаний в области медиаобразования); 3) **методический** (методические умения в области медиаобразования, уровень педагогического артистизма); 4) **деятельностный** (качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов); 5) **креативный** (уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности).

Думается, данная модель отвечает разработанным Ю.Н.Усовым показателям оптимальности (развитие систематических знаний о медиакультуре, умений анализа медиатекстов; учет диалектического единства образования, развития, воспитания; возможности расширения коммуникативности аудитории; ориентация на развитие личности учащихся) [Усов, 1989, с.32].

Примечания

- Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-162.
- Bachmair, B. (1993). *TV Kids*. Ravensburg: Buchverlag.
- Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education*. London: British Film Institute.
- British Film Institute (2003). *Look Again!* London: British Film Institute, 60 p.
- Conseil de l'Education aux Medias (1996). *L'Education `a l'Audiovisuel et aux Medias*. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 152 p.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.187-198.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: A Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1998). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
- Hodgkinson, A.W. (1964). A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.26-27.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- McMahon, B. and Quin, R. (1999). Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment. In: *Children and Media. Image.Education.Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.189-203.
- Minkinen S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Paris: UNESCO.

- Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp.6-26.
- Panhoff, T. (2002). The Amandus Experience: A Norwegian Concept of Practical Film Work//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Отв. ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – С.36-37.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
- Rother, L. Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective.*Telemedium, The Journal of Media Literacy*. 2002. Vol.48. N 2.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Stewart, F.K. and Nuttall, J. (1969). What's the Idea? In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, p.5.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 180 p.
- Worsnop, C. M. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Second Edition. Mississauga: Wright Communication.
- Баженова Л.М. В мире экранных искусств. Книга для учителей начальных классов, воспитателей, родителей. - Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. - 71 с.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. – 87 с.
- Библер В.С. Основы программы//Школа диалога культур: основы программы/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1992. – С.5-38.
- Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.
- Брейтман А.С. Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 1997.
- Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. – 51 с.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
- Гудилина С.И. Перспективы развития медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. – М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. – С.71-78.
- Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов, 1994.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования//Медиаобразование/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. – С.72-78.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1978. – 24 с.
- Кириллова Н.Б. Теория и практика мирового киноискусства. Методические рекомендации к программе курса для студентов театрального института и вузов культуры. – Екатеринбург: Изд-во Екатеринбург. гос. театр. ин-та, 1992. – 48 с.

- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовой медиаобразование. – СПб: Изд-во Михайлова, 2004. – 240 с.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Дис. ... д-ра филол. наук. - СПб, 2003.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.– М., 1974. – 25 с.
- Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курган. 2004. – 24 с.
- Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1979.
- Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979.
- Нечай О.Ф. Основы киноискусства. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
- Пензин С.Н. Кино и современность. Программа учебного курса//Программы курсов по специальности 02.06.00 «Культурология». – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. – С. 151-163.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
- Полевой В.Л. Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1975. – 21 с.
- Поличко Г.А. Программа курса «Введение в кинопедагогику: Основы кинематографической грамотности». – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования и НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1990. – 23 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
- Тихомирова К.М. Визуальные средства обучения в системе медиаобразовательных технологий в начальных классах//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. – М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. – С.243-268.
- Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. – 2000 (а). - № 6.- С. 3-6.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства - новый вид мышления//Искусство и образование, - 2000 (b). - № 3. – С. 48-69.
- Усов Ю.Н. и др. Основы экранной культуры //Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. – 60 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989 (а). – 32 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989 (b). – 362 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
- Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 18 с.
- Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
- Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиаторчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.

Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. – М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. - 43 с.
 Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.

Глава 3. Классификация показателей развития медиаграмотности аудитории

Развитие медиаграмотности аудитории основано на ряде компонентов. «Первый компонент - опыт. Чем больше у нас опыта контактов с медиа и с реальным миром, тем больше наш потенциал для развития более высокого уровня медиаграмотности. ... Второй компонент - активное приложение умений в сфере медиа. Третий компонент - созревание/готовность к самообразованию» [Potter, 2001, p.18]. Классификация показателей развития медиаграмотности (развития в области медиакультуры) аудитории составлена нами (см. таб.1) с учетом шести основных понятий медиаобразования, выделенных в качестве базовых ведущими британскими медиапедагогами [Bowker, 1991; Hart, 1997, p.202; Buckingham and Sefton-Green, 1997, p.285 и др.]: «агентства медиа» (изучение работы, функций и целей создателей медиатекстов), «категории медиа» (изучение типологии - видов и жанров медиа/медиатекстов), «технологии медиа» (изучение способов/технологий создания медиатекстов), «языки медиа» (изучение медийных языков, то есть аудиовизуального, монтажного ряда медиатекстов), «репрезентации медиа» (изучение способов представления, переосмысления действительности в медиатекстах, авторских концепций и т.д.), «аудитории медиа» (изучение типологии аудитории, типологии медиавосприятия).

При этом у каждого из семи показателей развития медиаграмотности мы выделили высокий, средний и низкий уровни развития. Бесспорно, такого рода типология достаточно условна, однако дает представление о дифференцированном подходе к развитию медиаграмотности, когда при наличии высоких уровней контактного или креативного показателей возможен средний или даже низкий уровень информационного и оценочного показателей. Если же говорить об уровнях перцептивного показателя, то у многих людей при наличии ярко выраженного одного показателя (скажем, «первичной идентификации») остальные могут проявляться в неразвитом, «свернутом» состоянии. Несомненно, одно: без развитого медиавосприятия и способности к анализу и оценке медиатекста невозможно говорить о высоком уровне развития медиаграмотности человека. Ни знания фактов истории медиакультуры, ни частота общения с медиа, ни практические умения создавать медиатексты не могут сами по себе сделать индивида медиаграмотным.

Таб.1.Классификация показателей развития медиаграмотности (развития аудитории в области медиакультуры)

№	Показатели медиаграмотности:	Расшифровка содержания показателей развития медиаграмотности аудитории:	Соответствие данного показателя основным понятиям медиаобразования:

1	мотивационный	мотивы контакта с медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.	Да
2	контактный	частота общения/контакта с произведениями медиакультуры (медиатекстами)	Да
3	информационный	знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации	Да
4	перцептивный	способности к восприятию медиатекстов	Да
5	интерпретационный/ оценочный	умения интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия, критическая автономия	Да
6	практико- операционный	умения создавать/распространять собственные медиатексты	Да
7	креативный	наличие творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской др.), связанной с медиа	Да

Полагаем, что данная классификация выглядит более обоснованной и структурированной, чем список предложенных одним из ведущих американских медиапедагогов/исследователей А.Силвэрблэтом [Silverblatt, 2001, pp.2-3] так называемых «элементов медиаграмотности»:

-способность критического мышления, которая дает возможность аудитории развить независимые суждения о содержании медиа (в нашей классификации входит в интерпретационный/оценочный показатель медиаграмотности – А.Ф.);

-понимание процесса массовой коммуникации (в нашей классификации входит в информационный показатель медиаграмотности – А.Ф.);

-понимание воздействия медиа на личность и общество (в нашей классификации входит в информационный показатель медиаграмотности – А.Ф.);

-развитие умений анализировать и обсуждать медиатексты (в нашей классификации входит в интерпретационный/оценочный показатель медиаграмотности – А.Ф.);

- рассмотрение содержания медиа как "текста", который обеспечивает понимание нашей современной культуры и нас самих (в нашей классификации входит в информационный показатель медиаграмотности – А.Ф.);
- развитие способностей получать удовольствие, понимать, и оценивать медийное содержание (в нашей классификации входит в перцептивный и интерпретационный/оценочный показатели медиаграмотности – А.Ф.);
- способность производить эффективные и ответственные медиатексты (в нашей классификации входит в операционный и креативный показатели медиаграмотности – А.Ф.).

При разработке нашей классификации развития медиаграмотности аудитории мы также учитывали характеристики ее высокого и низкого уровня, разработанные Дж.Поттером [Potter, 2001, pp.28, 53]:

Характеристика высокого уровня развития медиаграмотности:

- выделение главного смысла медиатекста;
- анализ: выявление основных элементов медиатекста;
- сравнение: определение похожих и уникальных фрагментов медиатекста;
- оценка ценности медиатекста или его фрагмента; суждение на основе сравнения согласно определенному критерию;
- реферирование: способность создавать краткое, ясное и точное описание медиатекста;
- обобщение;
- дедукция: использование общих принципов, чтобы объяснить отдельные сведения;
- индукция: выведение общих принципов из наблюдения отдельных сведений;
- синтез: способность повторно собирать элементы в новую структуру» [Potter, 2001, p.53].

Характеристика низкого уровня развития медиаграмотности:

- «слабый интеллект (в отношении решении проблемы и творческих способностей), предпочтение того, чтобы «все шло своим чередом»; слабая память, способная иногда запомнить только очень важные вещи (например, ночью перед экзаменом);
- тематическая зависимость, отсутствие проницательности, то есть непонимание того, что является важным в сообщениях; нужда в советчике, помощнике, справочнике, руководстве изучения;
- низкая терпимость к многозначности медиатекстов, неуверенность;
- слабое концептуальное дифференцирование при наличии немногих категорий для сообщений; отрицательное отношение к новым сообщениям, которые не соответствуют привычным категориям, или упрощение данного медиатекста - переброс его в самую легкую категорию.
- высокая импульсивность быстро принимаемых решений с принесением в жертву точности» [Potter, 2001, p.28].

Учитывалось также и определение «критической автономии» личности по отношению к медиатекстам в трактовке А.Силверблэта (A.Silverblatt) и Е.М. Энрайт Элисейри (E.M.Enright Eliceiri): «Как первичная цель медиаграмотности, критическая автономия - это умения, которые дают возможность

школьникам/студентам быть осознанно независимыми от однообразных предпочтений медиатекстов. Педагоги поощряют учащихся задавать вопросы о медиа, применяя подходы, которые помогают систематически идентифицировать сообщения и их цели» [Silverblatt and Enright Eliceiri, 1997, p.40].

Мы также опирались на классификацию умений, необходимых для медиаграмотной личности, выделенных известным американским медиапедагогом С.Дж.Бэрэном [S.J.Baran]:

- 1) «способность и готовность сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста и отфильтровывать «шум»;
- 2) понимание и уважение силы влияния медиатекстов;
- 3) способность различать эмоциональную и аргументированную реакцию при восприятии, чтобы действовать соответственно;
- 4) развитие компетентного предположения о содержании медиатекста;
- 5) знание условностей жанров и способность определять их синтез;
- 6) способность размышлять о медиатекстах критически, независимо от того, насколько влиятельны их источники;
- 7) знание специфики языка различных медиа и способность понимать их воздействия, независимо от сложности медиатекстов» [Baran, 2002, pp.57-58].

Подробные расшифровки уровней отдельных показателей развития медиаграмотности аудитории, согласно разработанной нами классификации, раскрыты в таблицах 2-8.

Таб.2. Классификация уровней мотивационного показателя развития медиаграмотности аудитории

<i>№</i>	<i>Уровни мотивационного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней мотивационного показателя развития медиаграмотности аудитории:</i>
1	высокий уровень	широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов, включающих: -выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров; -стремление получить новую информацию; -стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах); -стремление к идентификации, сопереживанию; -стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры; -стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей; -стремление к художественным впечатлениям; -стремление к философскому/интеллектуальному,

		этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции; -стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов.
2	средний уровень	комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, психологических, этических, эстетических мотивов, включающих: -выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов <u>при доминирующей ориентации на развлекательные жанры</u> ; -стремление к острым ощущениям; -стремление к рекреации, развлечению; -стремление к идентификации, сопереживанию; -стремление получить новую информацию; -стремление к извлечению нравственных уроков из медиатекста; -стремление к компенсации; -стремление к психологическому «лечению»; -стремление к художественным впечатлениям; -слабая выраженность или отсутствие интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами.
3	низкий уровень	узкий спектр жанровых, тематических, эмоциональных, гедонистических, этических, психологических мотивов, включающих: -выбор <u>только развлекательного</u> жанрового и тематического спектра медиатекстов; -стремление к острым ощущениям; -стремление к рекреации, развлечению; -стремление к компенсации; -стремление к психологическому «лечению»; -отсутствие эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами.

На широкий и дифференцированный комплекс мотивов контактов аудитории с медиа (в частности, познавательных, эмоциональных, эстетических и моральных и др.), обращают внимание многие исследователи [см., к примеру: Potter, 2001, p.8]. Конечно, данные мотивы во многом зависят от таких факторов, как среда (микро и макро) обитания/общения, наследственность/генетический код, образование/воспитание, возраст, гендер и др.

Таб.3. Классификация уровней контактного показателя развития медиаграмотности аудитории

<i>№</i>	<i>Уровни контактного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней контактного показателя развития медиаграмотности аудитории:</i>
1	высокий уровень	ежедневные контакты с различными видами

		медиа т ек с тов
2	средний уровень	контакты с различными видами медиа т ек с тов несколько раз в неделю
3	низкий уровень	контакты с различными видами медиа т ек с тов не более чем несколько раз в месяц.

Здесь стоит обратить внимание на амбивалентность данного показателя. С одной стороны, высокий уровень частоты контактов аудитории с медиа вовсе не означает высокого уровня показателя медиаграмотности в целом (можно ежедневно часами смотреть ТВ, но при этом совершенно не уметь анализировать медиатексты). С другой стороны, низкий уровень контакта с различными медиа может не только означать «стремление быстро избежать сообщений, представляющих сложность, сузить контакты с медиатекстами до минимального количества, чтобы всегда оставаться с тем, что знакомо и защищать себя от необходимости расходувать дополнительные умственные усилия» [Potter, 2001, p.28], но и повышенную избирательность индивида, не желающего в больших количествах потреблять низкокачественную, по его мнению, медиапродукцию.

Таб.4. Классификация уровней информационного показателя развития медиаграмотности аудитории

№	Уровни информационного показателя:	Расшифровка уровней информационного показателя медиаграмотности аудитории:
1	высокий уровень	знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира
2	средний уровень	знания отдельных базовых терминов, теорий, некоторых фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества отдельных деятелей медиакультуры
3	низкий уровень	отсутствие знаний (или крайне скудные, минимальные знания в этой области) базовых терминов, теорий, фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества деятелей медиакультуры

Думается, данная классификация уровней информационного показателя развития медиаграмотности аудитории вполне соотносится с выдвинутыми Дж.Поттером [Potter, 2001, p.6] наиболее важными знаниями: о реальном мире, об условностях, используемых авторами медиатекстов; об отраслях медиапродукции: их происхождении, примерах развития, экономической базы и структуры, контекстах; о воздействии медиа (знание долгосрочных и сиюминутных «медиаэффектов», признание воздействия медиа на общество и индивидуумов; осознание того, что влияние медиа связано не только с нашим

поведением, но и с нашими познаниями, отношениями, эмоциями, и физиологией). При этом можно выделить два типа предшествующих медийному контакту знаний. «Сначала, *культурное* знание, исходящее из нашего общего социального опыта (например, речь идет, например, о наборе стереотипных понятий)... Во вторых, более определенное *интертекстуальное* знание, полученное из нашего опыта контакта с другими текстами» [Buckingham, 1991, p.25].

Таб.5. Классификация уровней перцептивного показателя развития медиаграмотности аудитории

<i>№</i>	<i>Уровни перцептивного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней перцептивного показателя развития медиаграмотности аудитории:</i>
1	высокий уровень: уровень «комплексной идентификации» (уровень отождествления с автором медиатекста)	отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989 б, с.314]
2	средний уровень: уровень «вторичной идентификации» (уровень отождествления с персонажем/ведущим медиатекста)	отождествление с персонажем медиатекста: то есть способность сопереживать, поставить себя на место героя/ведущего, понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.)
3	низкий уровень: уровень «первичной идентификации» (уровень наивно-реалистического восприятия фабулы медиатекста)	эмоциональная, психологическая связь со средой, фабулой (цепью событий) медиатекста: то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.)

При анализе уровней перцептивного показателя развития медиаграмотности аудитории, бесспорно, следует обратить внимание на то, что «большинство людей помнят только 40% увиденного и 10% услышанного» [Potter, 2001, p.24], и что «медиавосприятие – одновременно *активный* и *социальный* процесс» [Buckingham, 1991, p.22].

При составлении приведенной выше классификации мы опирались на разработки ведущих медиапедагогов. Например, на предложенные Г.А.Поличко «четыре уровня художественного восприятия:

-первый уровень или самый низкий – уровень первичного восприятия, когда усваивается только фабульная сторона произведения. ... мы определяем этот уровень как уровень *фабульного восприятия*;

-второй уровень – более сложный. ... от состава событий – к осмыслению их, от фабулы к сюжету. Сюжет, или осмысленная фабула, становится таковым через совокупность выразительных средств конкретного искусства. Осмысление автором фабулы, превращение ее в данный сюжет данного произведения осуществляется через конкретику художественных средств данного искусства. Такое совмещение выразительных средств в процессе построения сюжета из фабульных событий структуралисты называют «синтаксисом». Мы заимствуем этот термин для обозначения совокупности выразительных средств данного искусства, обусловивших переход от фабулы в сюжет. Этот уровень носит в исследовании наименование *сюжетно-синтаксического восприятия*;

-третий уровень – следующая ступень восприятия; это освоение произведения как авторской модели мира, авторской концепции, ... *авторски-концептуальный уровень восприятия*;

-четвертый уровень, высший. Это уровень *интерпретации* произведения, когда происходит «переплавка» эстетической информации в личностные качества, через произведение, через авторскую концепцию ... - к раздумьям о жизни, о бытии в высоком смысле слова. ... интерпретация воспринимаемого произведения осуществляется на любом уровне восприятия, но только после освоения авторской концепции может быть осуществлено по-настоящему творческое, непримитивное толкование творения» [Поличко, 1987, с.7-8].

Нами учитывалась также классификация уровней медийного восприятия, разработанная Е.А.Бондаренко:

- 1) бытовой уровень восприятия (ограничен бытовыми мотивировками сюжета, характеров персонажей);
- 2) уровень социума (даются более глубокие характеристики персонажей и психологические мотивировки поступков, есть понятие о расчете экранного произведения на определенную аудиторию);
- 3) уровень художественного образа (подробная характеристика экранного образа, его составляющих, экранное зрелище как вид текста – выделение смысловых единиц повествования, характеристика их взаимодействия: внимание к выбору актеров, характеру съемки, освещению, цветовому решению, монтажу и т.п.);
- 4) уровень понимания авторской концепции (умение делать выводы о том, какую идею хотел выразить автор, исходя из конкретной системы художественной образности данного произведения);
- 5) уровень возникновения собственной концепции (собственных умозаключений) по поводу затрагиваемой автором проблемы и полемического диалога с авторской концепцией произведения [Бондаренко, 1997, с.22-23].

При этом надо отметить, что классификация уровней медиавосприятия (с опорой на исследования Ю.Н.Усова, Г.А.Поличко, Е.А.Бондаренко и др.) может быть еще более развернутой и подробной. Один из такого рода вариантов предложен Н.Ф.Хилько:

- 1) рекреативно-гедонистический уровень медиавосприятия (ограничен развлекательно-рекреативной мотивацией, отсутствием ярко выраженных характеров);
- 2) бытовой (бытовая, утилитарная мотивация и соответствующий характер персонажей);
- 3) эстетический уровень (личностная мотивация, эстетическое постижение образа);
- 4) уровень интерпретации (выявление личностного смысла и духовного содержания произведения, яркое выражение внутреннего видения);
- 5) микросоциальный уровень (проявляется в связи с микросредой, даются психологические мотивировки персонажей, устанавливается связь с восприятием произведений конкретной аудиторией);
- 6) макросоциальный уровень (предполагает критический анализ проблемы и ее развертывание во временном пространстве, направленность на социум);
- 7) уровень осознания художественного образа (подробная характеристика экранного образа, его составляющих, выделение смысловых единиц повествования);
- 8) уровень понимания авторской концепции (умение делать выводы о том, какую идею хотел выразить автор, исходя из системы художественной образности произведения);
- 9) уровень возникновения собственной концепции (автономный) и формирования своего видения: собственные умозаключения по поводу затрагиваемой автором проблемы и полемического диалога с авторской концепцией [Хилько, 2001, с.196].

С другой стороны, в рамках эстетической теории медиаобразования возможна ориентация на художественные приоритеты в перцептивном показателе развития медиаграмотности. Именно такая точка зрения главенствовала в отечественной медиапедагогике в 60-х – 70-х годов прошлого века: «Установка на полноценное восприятие фильма как произведения искусства может быть сформирована при условии: 1) развития образной и эмоциональной памяти, воссоздающего воображения; 2) знакомства с общеэстетическими понятиями, на основе которых формируются критерии оценки произведений литературы и кино; 3) развития нравственных и эстетических чувств; 4) отношения к фильму как творческому отражению жизни; 5) понимания художественных средств фильма как способа проникновения в авторскую мысль» [Иванова, 1978, с.6-7].

Рассуждая об уровнях медийного восприятия, на наш взгляд, следует также учитывать так называемый «фольклорный» тип перцепции. Ибо, как совершенно справедливо отметила Н.М.Зоркая:

-существует абсолютно реальное (а отнюдь не мифическое) подавляющее большинство зрителей с едиными эстетическими потребностями, пристрастиями и вкусом;

-в основе единого вкуса лежат константы народного вкуса и архетипы фольклорного восприятия («сказочность слушания», «балаганность смотрения» и т.д.);

-в фаворитах публики ... в той или иной модификации воспроизводятся традиционные фольклорные сюжеты, действуют механизмы внутренней серийности. Этого рода репертуар – массовая, серийная продукция играет роль некой почвы, спрессованного «культурного слоя» вековых традиционных образов, сюжетов, «блоков», «тропов» фольклорных жанров, иные из которых имеют древнее или древнейшее происхождение [Зоркая, 1981, с.136-137].

В.Я.Пропп [Пропп, 1998], Н.М.Зоркая [Зоркая, 1981], М.И.Туровская [Туровская, 1979], О.Ф.Нечай [Нечай, 1993] и М.В.Ямпольский [Ямпольский, 1987] убедительно доказали, что для тотального успеха произведений массовой культуры необходим расчет их создателей на фольклорный тип эстетического восприятия, а «архетипы сказки и легенды, и соответствующие им архетипы фольклорного восприятия, встретившись, дают эффект интегрального успеха массовых фаворитов» [Зоркая, 1981, с.116].

Действительно, успех у аудитории очень тесно связан с мифологическим слоем произведения. «Сильные» жанры – триллер, фантастика, вестерн – всегда опираются на «сильные» мифы» [Ямпольский, 1987, с.41]. Взаимосвязь необыкновенных, но «подлинных» событий – один из основополагающих архетипов (опирающихся на глубинные психологические структуры, воздействующие на сознание и подсознание) сказки, легенды, - имеет очень большое значение для популярности многих медиатекстов.

О.Ф.Нечай, на наш взгляд, верно отметила важную особенность массовой (популярной) культуры – адаптацию фольклора в формах социума. То есть, если в авторском «тексте» идеал проступает сквозь реальность (в центре сюжета – герой-личность), в социально-критическом «тексте» дается персонаж, взятый из окружающей жизни (простой человек), то массовой культурой даются идеальные нормы в реальной среде (в центре повествования – герой-богатырь) [Нечай, 1993, с.11-13].

Известно, что самым большим влиянием на аудиторию обладает телевизионная массовая культура, ориентированная на создание больших многомесячных (а то и многолетних!) циклов передач и сериалов. Тут вступают в действие «системообразующие свойства многосерийности: 1)длительность повествования, 2)прерывистость его, 3)особая сюжетная организация частей-серий, требующая определенной идентичности их структуры и повторности отдельных блоков, 4)наличие сквозных персонажей, постоянных героев (или группы таких героев)» [Зоркая, 1981, с.59]. Плюс такие специфические свойства организации телезрелища, как периодичность, рубрикация, программность, дозированность, трансляционность (обеспечивающие повышенную коммуникативность).

Кроме того, создатели медиатекстов массовой культуры учитывают, «эмоциональный тонус» восприятия. Однообразие, монотонность сюжетных ситуаций нередко приводит аудиторию к отстранению от контакта с «текстом». Вот почему в произведениях профессионалов возникает смена эпизодов, вызывающих «шоковые» и «успокаивающие» реакции, но с непременно счастливым финалом, дающим положительную «разрядку». Иначе говоря, среди популярных медиатекстов немало тех, что легко и безболезненно разбиваются на кубики-блоки (часто взаимозаменяемые). Главное, чтобы эти блоки были связаны четко продуманным механизмом «эмоциональных перепадов» - чередованием положительных и отрицательных эмоций, вызываемых у публики.

По подобной «формуле успеха», включая фольклорную, мифологическую основу, компенсацию тех или иных недостающих в жизни аудитории чувств, счастливый конец, использование зрелищности (то есть самых популярных жанров и тем), построены многие бестселлеры и блокбастеры. Их действие, как правило, построено на довольно быстрой смене непродолжительных (дабы не наскучить) эпизодов. Добавим сюда и сенсационную информативность: мозаика событий разворачивается в различных экзотических местах, в центре сюжета – мир Зла, которому противостоит главный герой – почти волшебный, сказочный персонаж. Он красив, силен, обаятелен. Изю всех сверхъестественных ситуаций выходит целым и невредимым (отличный повод для идентификации и компенсации!). Кроме того, многие эпизоды активно затрагивают человеческие эмоции и инстинкты (чувство страха, например). Налицо серийность, предполагающая множество продолжений.

При меньшем или большем техническом блеске в медиатексте массового успеха типа action можно вычислить и дополнительные «среднеарифметические» компоненты успеха: драки, перестрелки, погони, красотки, тревожная музыка, бьющие через край переживания персонажей, минимум диалогов, максимум физических действий и другие «динамические» атрибуты, о которых верно писал Р.Корлисс [Корлисс, 1990, с.8]. В самом деле, современный медиатекст (кино/теле/клиповый, интернетный, компьютерно-игровой) выдвигает «более высокие требования к зрению, поскольку глазами мы должны следить за каждым сантиметром кадра в ожидании молниеносных трюков и спецэффектов. Вместе со своей высокоскоростной технической изобретательностью, внешним лоском и здоровым цинизмом «дина-фильмы» являют собой идеальную разновидность искусства для поколения, воспитанного на MTV, ослепленного световыми импульсами видеоклипов, приученного к фильмам с кровавыми сценами» [Корлисс, 1990, с.8].

При этом стоит отметить, что во многих случаях создатели «массовых» медиатекстов сознательно упрощают, тривиализируют затрагиваемый ими жизненный материал, очевидно, рассчитывая привлечь ту часть молодежной аудитории, которая сегодня увлеченно осваивает компьютерные игры, построенные на тех или иных акциях виртуального насилия. И в этом, бесспорно, есть своя логика, ибо еще Н.А.Бердяев совершенно справедливо писал, что «массам, не приобщенным к благам и ценностям культуры, трудна

культура в благородном смысле этого слова и сравнительно легка техника» [Бердяев, 1990, с.229].

Вместе с тем, опоры на фольклор, развлекательности, зрелищности, серийности и профессионализма авторов еще не достаточно для масштабного успеха медиатекста массовой культуры, так как популярность также зависит от гипнотического, чувственного воздействия. Вместо примитивного приспособления под вкусы «широких масс» угадывается «тайный подсознательный интерес толпы» на уровне «иррационального подвига и интуитивного озарения» [Богомолов, 1989, с.11].

Одни и те же сюжеты, попадая к рядовому ремесленнику или, к примеру, к С.Спилбергу, трансформируясь, собирают различные по масштабу аудитории. Мастера популярной медиакультуры в совершенстве овладели искусством «слоеного пирога»: созданием произведений многоуровневого построения, рассчитанного на восприятие людей самого различного возраста, интеллекта и вкуса. Возникают своего рода полустилизации-полупародии вперемежку с «полусерьезом», с бесчисленными намеками на хрестоматийные медиатексты прошлых лет, прямыми цитатами, с отсылками к фольклору и мифологии и т.д. и т.п. К примеру, для одних зрителей «текст» спилберговского сериала об Индиане Джонсе будет равнозначен лицезрению классического «Багдадского вора». А для других, более искушенных в медиакультуре, - увлекательным и ироничным путешествием в царство фольклорных и сказочных архетипов, синематечных ассоциаций, тонкой, ненавязчивой пародийности. Фильм «Неистовый» (Frantic, 1987) вполне может восприниматься как рядовой триллер об исчезновении жены американского ученого, приехавшего на парижский конгресс, а может – как своего рода переосмысление и озорно стилизованное наследие богатой традиции детективного жанра, «черных» триллеров и гангстерских саг – от Хичкока до наших дней, и даже – как завуалированная автобиография режиссера Р.Поланского...

Таким образом, одной из своеобразных черт современной социокультурной ситуации помимо стандартизации и унификации является адаптация популярной медиакультурой характерных приемов языка, присущего прежде лишь «авторским» произведениям. В этом смысле характерно восприятие массовой аудиторией видеоклипов. Казалось бы, сложилась парадоксальная ситуация: в видеоклипах (music video) сплошь и рядом используются открытия авангарда медиа – причудливый, калейдоскопический, рваный монтаж, сложная ассоциативность, соляризация, трансформации объемов, форм, цвета и света, «флэшбеки», «рапиды» и т.п. спецэффекты. А аудитория у них (в отличие от аудитории элитарных мэтров-авангардистов) – массовая.

На наш взгляд, это происходит вовсе не по причине адекватного усвоения, к примеру, молодежной аудиторией, постмодернистских стандартов, намеков и ассоциаций. Просто короткая длительность клипа, быстрая смена монтажных планов, упругий, динамичный аудиовизуальный ритм не дают соскучиться даже самой неискушенной в медийном языке публике. И в этом тоже проявляется плюралистичность популярной медиакультуры, рассчитанной на удовлетворение дифференцированных запросов аудитории.

Для массового успеха медиатекста важны также терапевтический эффект и феномен компенсации. Разумеется, восполнение человеком недостающих ему в реальной жизни чувств и переживаний абсолютно закономерно. Еще З.Фрейд писал, что «культура должна мобилизовать все свои силы, чтобы поставить предел агрессивным первичным позывам человека и затормозить их проявления путем создания нужных психологических реакций» [Фрейд, 1990, с.29].

Итак, на основании вышеизложенного можно прийти к выводу, что медиатексты популярной культуры своим успехом у аудитории обязаны множеству факторов. Сюда входят: опора на фольклорные и мифологические источники, постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхъестественного, обращение не к рациональному, а эмоциональному через идентификацию (воображаемое перевоплощение в активно действующих персонажей, слияние с атмосферой, аурой произведения), «волшебная сила» героев, стандартизация (тиражирование, унификация, адаптация) идей, ситуаций, характеров и т.д., мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся желаний), счастливый финал, использование такой ритмической организации фильмов, телепередач, клипов, где на чувство зрителей вместе с содержанием кадров воздействует порядок их смены; интуитивное угадывание подсознательных интересов аудитории и т.д.

Таб.6. Классификация уровней интерпретационного/оценочного показателя развития медиаграмотности аудитории

<i>№</i>	<i>Уровни интерпретационного/оценочного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней интерпретационного/оценочного показателя развития медиаграмотности аудитории:</i>
1	высокий уровень	Анализ медиатекста на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей

		т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.
2	средний уровень	Умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование). В целом критический анализ медиатекста, основан на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.
3	низкий уровень	«Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, неуверенность, подверженность внешнему влиянию, отсутствие (или крайняя примитивность) интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, проницательности, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиатекстам, умение пересказать фабулу произведения. В целом анализ медиатекста, основан на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

При обосновании классификации уровней интерпретационного/оценочного показателя развития медиаграмотности аудитории мы опирались на характеристики следующих способностей аудитории, предложенные Ю.Н.Усовым: 1) многоаспектное осмысление образного воссоздания факта в пластической композиции отдельных кадров, их сцеплений, в художественном строе всего фильма; 2) определение логики развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях экрана: в смене планов изображения, в движении снимаемого объекта, в особом ритме киноповествования; 3) чтение скрытой образности кадра, прием художественного решения темы, многослойности внутреннего содержания фильма; 4) восприятие развития художественной мысли в комплексном единстве звукопластической организации экранного пространства: графической, тональной организации кадра, темпоритмической организации киноповествования за счет повтора визуальных образов, кинематографических планов, их временной деятельности, эмоционально-смыслового соотнесения отдельных кадров, визуальных тем по законам монтажного мышления и музыкального строя» [Усов, 1989 а, с.17-18].

Ясно, что в данном случае Ю.Н.Усов описывал проявления высшего интерпретационного уровня аудиовизуальной медиаграмотности. Американский теоретик и медиапедагог Дж.Поттер называет подобные умения расширенными.

«Есть два вида умений, способствующих развитию медиаграмотности, - пишет в этом контексте Дж.Поттер. - Элементарные умения - те, которые развиваются у нас в течение ранних лет жизни. ... И расширенные умения, требующие сознательного усилия и критической перспективы. Они требуют активного восприятия медиатекстов через анализ, сравнение, оценку и рефлекссию, также как умения, способствующие выявлению смысла (вывод, индукция, и синтез)» [Potter, 2001, p.52].

Согласно Дж.Поттеру [Potter, 2001, p.129], внутри каждого из уровней интерпретационного/оценочного показателя можно выделить также: **1) познавательные** (*знания*: структурных, повествовательных и пр. особенностей жанровой формулы; *умения*: способность анализировать содержание медиатекста, распознать его жанровую формулу, идентифицировать/сравнивать ключевые эпизоды фабулы, типы персонажей и темы); **2) эмоциональные** (*знания*, основанные на воспоминание о личном опыте, как это ощущалось бы в конкретной ситуации сюжета медиатекста; *умения*: способность анализировать чувства персонажей, идентифицировать себя с позицией различных персонажей, способность управлять своими эмоциями, вызванными сюжетом и темой медиатекста); **3) эстетические** (*знания*: о сценарии, режиссуре, редактировании, звукозаписи и т.д.; *способности*: анализировать профессионализм и художественный уровень медиатекста; сравнивать мастерство, проявленное в трактовке данного сюжета со знакомыми аналогами); **4) моральные** (*знания*: различных моральных принципов, ценностей и решений – в том числе в системе медиа - их значимости; *знания* историй, аналогичных рассказанных в конкретном медиатексте - с точки зрения «хорошей» и «плохой» морали; *способности* анализировать моральные составляющие медиатекста, доказанные решениями персонажей, значимость этих решений, для сюжета и основной темы медиатекста; сравнивать этические решения, представленные в медиатексте с решениями в других произведениях; оценивать этическую ответственность медиапродюсеров и составителей репертуара) **аспекты.**

Говоря об анализе жанров медиатекстов надо, конечно, учитывать, что «жанр может восприниматься как код. Но с интерпретационной точки зрения важно, что специфический жанр также составляет перспективу, путь понимания мира и нашего существования. Различные жанры фокусируются на различных сторонах социальной и личной жизни» [Gripsrud, 1999, p.145].

При анализе проблемы интерпретации медиатекстов, на наш взгляд, правомерно учитывать, что «индивидуум интерпретирует содержание медийных сообщений любого типа, исходя из:

- фона* (что аудитория уже знает о теме?);
- уровня интереса/внимания* (насколько аудитория заинтересована темой?);
- предрасположения* (каково отношение аудитории к теме – положительно или отрицательно - в начале разговора?);
- приоритетов* (могут ли проблемы иметь особое значение для аудитории? Почему?);

- *демографического профиля* (национальное/гендерное/расовое/этническое происхождение; возраст; образование; материальная обеспеченность);
- *психологического профиля* (самоконцепция; эмоциональность; жизненный опыт; отношение к другим; личные стремления);
- *коммуникационной среды* (каков размер аудитории? Что она делает, когда получает информацию?);
- *стадии развития человека*» [Silverblatt, 2001, pp.40-41].

При этом во время контактов с медиа аудитория с низким «порогом толерантности» к содержанию и форме медиатекстов воспринимает/анализирует их иначе, чем аудитория с высоким уровнем медиаграмотности. Если медийное сообщение соответствует предварительному мнению (установке на медиавосприятие) людей с низким «порогом толерантности», то «этот медиатекст становится укреплением их мнений. Если поверхностный слой медиатекста не отвечает предвзятому мнению человека, сообщение игнорируется. Короче говоря, нет никакого анализа. Люди с высокой терпимостью к многозначности не имеют аналитического барьера» [Potter, 2001, p.26].

Известно, что для интерпретации/анализа любого медийного сообщения чрезвычайно важно знание исторического и культурного контекста. Как верно отмечает А.Силвэрблэт [Silverblatt, 2001, pp.46-47]:

- медиатекст может предусматривать понимание периода его создания;
- в странах с ограниченными гражданскими свободами, авторы медиатекстов часто вынуждены комментировать политические и культурные проблемы косвенным способом (как, например, это было многие годы в СССР – А.Ф.);
- понимание медиатекстов может обеспечиваться пониманием исторических событий/ссылок;
- медиатексты иногда содержат социальную критику, которая предсказывает исторические события;
- медиатексты могут предусматривать реакцию аудитории на происходящие события;
- медиатексты могут играть активную роль в формировании исторических событий (этот тезис можно подкрепить множеством примеров, когда активно внедряемая медийная интерпретация определенных событий влекла за собой поддержку/отторжение широкими массами людей тех или иных идей/действий/законов и т.п. – А.Ф.).

Яркое подтверждение последнего тезиса мы находим в трудах ведущего теоретика медиа Д.Рашкоффа (D.Rushkoff), который среди примеров активного медийного воздействия на исторические события выделил прием, который «называется *маргинализацией* и часто используется по сей день, особенно для организации реакций на медиавирусы. Чтобы обеспечить общественную поддержку нелогичной политике, лидерам нужно назвать имя врага и демонизировать его, а потом направить на демона ярость общества. Все продолжающие выступать против предлагаемой политики должны быть умалены, выведены из игры или маргинализированы» [Rushkoff, 1994, 2003, с.31].

Надо учитывать также, что «контекст, особенно социальный, обычно неявен. Например, строго социальная интерпретация имеет тенденцию к изучению следующих вопросов: Кто автор/художник? Какова была его роль в обществе? Каков культурный контекст в обществе, где художник рос и/или работает? Какова политическая и социальная суть медиатекста? Как это сообщение может быть оценено с использованием преобладающих ценностей культуры художника, а не аудитории?» [Semali, 2000, p.55].

Как мы уже отмечали, медиаграмотность развивает умения критического мышления, которые помогают независимым суждениям и компетентным решениям людей в ответ на информацию, переданную через каналы массовых коммуникаций. «Стратегии развития критического мышления поощряют школьников/студентов думать *диалогически*, то есть быть способными разобраться в противоположных точках зрения или ссылках. Умения критического мышления по отношению к медиаграмотности включают следующее: 1) различение фактов, поддающихся проверке и ценностным утверждениям; 2) определение надежности утверждения или источника; 3) определение точности утверждения; 4) различение между гарантированными и негарантированными утверждениями; 5) выявление предвзятости; 6) идентификация явных и неявных предположений; 7) распознавание логических несоответствий; и 8) определение силы аргумента» [Silverblatt and Enright Eliceiri, 1997, p.40].

При этом критический анализ медиатекста видится нам «как процесс диалога, а не достижения согласованной или predetermined позиции» [Buckingham, 2003, p.14]. И здесь нет, и не может быть однозначных, раз и навсегда «утвержденных» трактовок медиатекстов. В самом деле, можно ли считать ответы аудитории менее «критическими» просто на том основании, что они успешно/неудачно обнаруживают предвзятости позиции авторов медиатекста? А что, если кто-то утверждает, что почувствовал предвзятости, которые сам я не обнаружил? Или чье-то «неверное истолкование» медиатекста или его части было случайным? Что является адекватным свидетельством справедливости любых таких прочтений? И как такие критерии должны быть утверждены? До какой степени полноценная трактовка, или, действительно, ошибочное утверждение по части предвзятой позиции создателей медиатекста может быть различима?. ... Эмпирически тексты *не имеют* тех смыслов, которыми их наделяют читатели, и все трактовки чтения текстов одинаково *неверны*» [Buckingham, 2000, p.216]. Так мы еще раз выходим на понимание как актуальности самой концепции «диалога культур» М.М.Бахтина – В.С.Библера, так и ее практического применения в процессе медиаобразования.

Таб.7. Классификация уровней практико-операционного показателя развития медиаграмотности аудитории*

* развернутые характеристики уровней практико-операционных показателей в аудиовизуальной сфере см., к примеру, в монографии Н.Ф.Хилько [Хилько, 2001, с.182-187].

№	Уровни практико-операционного показателя:	Расшифровка уровней практико-операционного показателя развития медиаграмотности аудитории:
---	--	---

1	высокий уровень	практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров
2	средний уровень	практические умения создания медиатекстов с помощью консультаций педагогов/специалистов
3	Низкий уровень	отсутствие практических умений создания медиатекстов или нежелание их создания

При этом следует помнить, что обучение практическим умениям по части создания медийных текстов заключают в себе некоторую «опасность», на которую обращали внимание многие критики - легкомысленное подражание школьников/студентов доминирующим профессиональным методам, потому что они кажутся учащимся *единственно* доступными. Роль преподавателя здесь должна дать возможность студентам понять, как сделаны эти предпочтения, задать вопрос об их значении для аудитории и предложить возможные альтернативы» [Buckingham, 1991, p.27].

Таб.8. Классификация уровней креативного показателя развития медиаграмотности аудитории*

* развернутые характеристики уровней креативных показателей в аудиовизуальной сфере см., к примеру, в монографии Н.Ф.Хилько [Хилько, 2001, с.182-187].

№	Уровни креативного показателя:	Расшифровка уровней креативного показателя развития медиаграмотности аудитории:
1	высокий уровень	ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа
2	средний уровень	творческие способности проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиа, при этом они не носят ярко выраженного характера
3	низкий уровень	творческие способности выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще.

Размышляя о возможных вариантах классификации уровней креативного показателя развития медиаграмотности аудитории, мы согласны с мнением Н.Ф.Хилько: «одна из причин появившихся в последние годы проблем в системе образования и художественной педагогики, в частности, состоит в том, что позитивные возможности аудиовизуальной культуры с точки зрения ее креативного содержания и самореализационных возможностей в педагогической практике и саморазвитии используются далеко не в полной мере. Культурный потенциал аудиовизуального творчества остается мало востребованным в силу того, что в большей степени реализуется его техническое или технологическое содержание, а не личностно-развивающие возможности» [Хилько, 2001, с.5].

Надо отметить, что в последние годы некоторые ведущие медиапедагоги выдвигают новое видение медиаграмотности, называя ее интермедиальной. В частности, Л.М.Семали и Э.В.Пэйлиотэ [L.M.Semali, A.W.Pailliotet] утверждают, что «*интермедиальность* бросает вызов преподавателям и

студентам, чтобы критически исследовать их мировоззрение и доказать, что изучение медийных представлений расы, гендера, класса, возраста, или сексуальной ориентации будет столь же важно, как изучение идей и смыслов медиатекстов» [Semali, Pailliotet, 1999, p.13]. С другой в начале XXI века все больше актуализируется экологический компонент медиаграмотности, который трактуется исследователями [Хилько, 2001] в плане способности личности к автономности коммуникации с медийными «шумами»...

Итак, мы приходим к **выводу**, что личности, обладающей высоким уровнем медиаграмотности (некоторые ученые вместо термина «медиаграмотность» используют слово «медиакомпетентность» или «медиаобразованность», что, на наш взгляд, лишний раз свидетельствует о терминологическом плюрализме, свойственном медиаобразовательному процессу), присущи следующие характеристики развития

1) мотивационного показателя:

широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов, включающих:

- выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;
- стремление получить новую информацию;
- стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);
- стремление к идентификации, сопереживанию;
- стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- стремление к художественным впечатлениям;
- стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;
- стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

2) контактного показателя:

частые контакты с различными видами медиатекстов;

3) информационного показателя:

знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира;

4) перцептивного показателя:

отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета,

восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989 б, с.314];

5) интерпретационного/оценочного показателя:

анализ медиатекста на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей;

б) практико-операционного показателя:

практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров;

7) креативного показателя развития медиаграмотности аудитории

ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

Примечания

- Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education. A Curriculum Statement*. London: British Film Institute.
- Buckingham D., Sefton-Green, J. (1997). *Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture*. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.290.
- Buckingham, D. (1991). *Teaching about Media*. In: Lusted, D. (Ed.). *The Media Studies Book*. London – New York: Routledge, pp.12-35.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Hart, A. (1997). *Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England*. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.202.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Rushkoff, D. (1994). *Media Virus!* New York: Ballantine Books. Цит. по: Рашкофф, Д. *Медиа вирус!* М.: Ультра культура, 2003. – 368 с.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Semali, L.M., Pailliotet, A.W. Introduction (1999). In: Semali, L.M., Pailliotet, A.W. (Eds.) *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Westview Press, pp.1-29.

- Silverblatt, A and Enright Eliceiri, E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Greenwood Press, 234 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Бердяев Н.А. Судьба человека в современном мире//Новый мир. - 1990. - № 1. - С.207-232.
- Богомолов Ю.А. Кино на каждый день...//Лит.газ. - 1989. - № 24. - С.11.
- Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1997. – 34 с.
- Зоркая Н.М. Уникальное и тиражированное: средства массовой информации и репродуцированное искусство. – М.: Искусство, 1981. – 167 с.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1978. – 24 с.
- Корлисс Р. Дина-фильмы атакуют// Видео-Асс экспресс.-1990. - № 1. - С.8.
- Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курган. 2004. – 24 с.
- Нечай О.Ф. Кинообразование в контексте художественной литературы//Специалист. - № 5. – 1993. – С.11-13.
- Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшекласников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 19 с.
- Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 1998. – 512 с.
- Туровская М.И. Почему зритель ходит в кино//Жанры кино. - М.: Искусство, 1979. - 319 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989 (а). – 32 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989 (b). – 362 с.
- Фрейд З. Неудовлетворенность культурой//Искусство кино. - 1990. - № 12. - С.18-31.
- Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
- Ямпольский М.В. Полемические заметки об эстетике массового фильма//Стенограмма заседания «круглого стола» киноведов и кинокритиков, 12-13 октября 1987. - М.: Союз кинематографистов СССР, 1987. - С. 31-44.

Глава 4. Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

Исследователи и педагоги разных стран мира часто подчеркивают потребность медиаобразования учителей/преподавателей. Предполагается, что медиаграмотный педагог сумеет:

- поощрять и развивать у учащихся желание задавать обоснованные проблемные вопросы, связанные с медиа;
- использовать в преподавании исследовательскую методику, когда учащиеся могут самостоятельно искать (медиа)информацию, чтобы ответить на различные вопросы, применять знания, полученные в учебном курсе к новым областям.
- помочь школьникам/студентам развить способность использовать разнообразие первичных источников (медиа)информации, чтобы исследовать проблемы и потом сделать обобщенные выводы;
- организовать проведение дискуссий, где учащиеся учатся толерантно слушать других и тактично выражать собственные мнения, в том числе о медиатекстах;

поддерживать открытые обсуждения, где нет категорических ответов на многие вопросы;

-поощрять учащихся размышлять над их собственными медийными опытами и действовать на основе найденного понимания [Semali, 2000, p.87].

А для того чтобы подготовить будущих педагогов к медиаобразованию школьников, нужны не только показатели медиаграмотности/медиакомпетентности (то есть полноценного развития в области медиакультуры) самих студентов – будущих педагогов, но и показатели профессиональных знаний и умений, необходимых им для медиаобразовательной деятельности. В связи с этим на основании обобщения классификаций уровней профессиональной готовности педагогов к образовательной деятельности (при учете уровней развития в области медиакультуры) нами составлена соответствующая таблица показателей (таб.1).

Таб.1.Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

№	Показатели профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности	Расшифровка содержания показателей:
1	мотивационный	мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования
2	информационный	уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования
3	методический	методические умения в области медиаобразования, уровень педагогического артистизма
4	деятельностный	качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов
5	креативный	уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности

Данная классификация вполне соотносится с готовностью будущего педагога к развитию информационной культуры учащихся, которая определяется И.А.Дониной как «целостное интегральное новообразование, отражающее способность будущего педагога к информационно-педагогической деятельности, содержащее мотивационно-ценностный, когнитивный и операциональный компонент» [Донина, 1999, с.11], а также с аналогичными

показателями, разработанными нами ранее [Федоров, 2001, с.62-63], описанными Н.А.Леготиной [Леготина, 2004, с.14] и др. медиапедагогами.

Подробные расшифровки уровней отдельных показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности раскрыты в таблицах 2-6.

Таб.2. Классификация уровней мотивационного показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

<i>№</i>	<i>Уровни мотивационного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней мотивационного показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности:</i>
1	высокий уровень	разносторонние мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования.
2	средний уровень	преобладание отдельных мотивов медиаобразовательной деятельности при наличии стремления к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования.
3	низкий уровень	слабая мотивировка медиаобразовательной деятельности, отсутствие стремления к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования.

Действительно, от уровня и характера мотивации медиаобразовательной деятельности во многом зависят результаты работы, как будущего, так и действующего педагога. Наши исследования показали, что нередко в педагогической среде бытует мнение, что в силу низкой оплаты учительского труда в России не стоит тратить дополнительного труда на освоение использования медиа в учебном процессе. И надо сказать, материальные трудности, действительно, часто становятся барьером на пути активного внедрения медиаобразования в учебный процесс российских школ и вузов.

Таб.3. Классификация уровней информационного показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности.

<i>№</i>	<i>Уровни информационного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней информационного показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности:</i>
1	высокий уровень	полная информированность, обширные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования.

2	средний уровень	частичная информированность, удовлетворительные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования.
3	низкий уровень	слабая информированность, фрагментарные или устаревшие теоретико-педагогические знания в области медиаобразования

Наши исследования обнаружили, что многим российским учителям катастрофически нехватает медиаобразовательных знаний. В этом контексте необходимость чтения спецкурсов по основам медиакультуры в педагогических вузах становится еще более очевидной, так как только медиаграмотный/медиакомпетентный педагог может реально влиять на уровень медиаобразования учащихся...

Таб.4.Классификация уровней методического показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

№	Уровни методического показателя:	Расшифровка уровней методического показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности:
1	высокий уровень	развитые методические умения в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие, объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выявлять уровни их развития в области медиакультуры, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.) и ярко выраженный педагогический артистизм (общая педагогическая культура, внешний облик, самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.)
2	средний уровень	удовлетворительные методические умения в области медиаобразования и педагогический артистизм
3	низкий уровень	фрагментарные методические умения в области медиаобразования, отсутствие педагогического артистизма

К примеру, известный российский педагог Э.Н.Горюхина считает, что в процессе медиаобразования будущие педагоги должны овладевать многими методами научного исследования, а также методикой организации внеклассной работы, которую им придется вести в школе. К примеру, перед студентами «ставятся следующие задачи исследовательского характера. Проанализировать:

-соотношение образного и понятийного в структуре фильма;

- художественное мышление автора;
- тип общения между героями фильма и тип общения между автором фильма и зрителями;
- характер образов воображения сценариста, режиссера;
- восприятие как процесс и как деятельность (предметом анализа может стать свое собственное восприятие или восприятие учащихся, студентов) и т.д.

Эти задачи ... вырастают в темы, над которыми студенты работают в течение 1-2 лет и более. Завершаются исследования рефератами, которые представляются всеми студентами к экзаменам по общей и возрастной психологии, а также докладами на научную конференцию» [Горюхина, 1980, с.4-5].

Вместе с тем, при анализе методического показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности, не стоит забывать, что учащиеся иногда играют в «поддавки» с преподавателями. Например, студенты – представители сильного пола - могут научиться говорить «правильные вещи» о сексизме в медийном изображении женщин, реально оставшись при своем мнении о доминировании мужского начала в социуме [Buckingham, 1990, pp.8-9].

Таб.5.Классификация уровней деятельностного показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

<i>№</i>	<i>Уровни деятельностного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней деятельностного показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности</i>
1	высокий уровень	систематическая медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий разных типов
2	средний уровень	регулярная, но лишенная систематического подхода медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий разных типов
3	низкий уровень	эпизодическая, малоэффективная медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий

Бесспорно, лишь систематическая медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий разных типов может привести к желаемому результату – повышению уровня медиаграмотности учащихся. Однако наши исследования показали, что в российской образовательной практике пока чаще встречается обратное – эпизодическое, бессистемное использование медиа на занятиях – в большей степени, как технических средств обучения, иллюстрации к тематике конкретных занятий.

Таб.6.Классификация уровней креативного показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

<i>№</i>	<i>Уровни креативного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней креативного показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности</i>
1	высокий уровень	Ярко выраженный уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).
2	средний уровень	Уровень творческого начала ярко выражен лишь в отдельных видах медиаобразовательной деятельности
3	низкий уровень	Творческое начало в медиаобразовательной деятельности проявлено слабо или полностью отсутствует

Мы полагаем, что креативность педагога в различных видах его медиаобразовательной деятельности должна быть связана с принципами гуманизма и демократии. «Школа в демократическом обществе стремится обеспечить учащихся образовательным опытом с разнообразными характеристиками и мультикультурной основой. Предполагается, что они станут ответственными гражданами с гуманистическими ценностями организованных социальных действий, правосудия, и будут активно работать» [Semali, 2000, p.52].

В научной литературе обосновываются «семь признаков демократической школы информационной эпохи:

- *Интерактивность*. Демонстрируя интерактивность, учащиеся вовлечены в процесс коммуникации с другими школьниками через мультимедийные презентации, активное учебное сотрудничество и неформальный диалог. Учащиеся и преподаватели говорят друг с другом об изучении задач в больших/малых группах. У учащихся есть постоянный доступ к медиа, они знают, как использовать печать и электронные информационные ресурсы для обучения. Они признают ценность информации в обществе и взаимодействуют с различными членами сообщества, включая бизнесменов, социальных работников, профессионалов из мира искусства, спортсменов, родителей, и волонтеров.

- *Самостоятельное обучение*. Учащиеся занимаются самообразованием, задают вопросы, участвуют в исследованиях в области информации, которую они могут использовать. ... Главное, осознание важности, неотторженности информационных ресурсов для ежедневного обучения. Учащиеся собирают собственные данные, чтобы изучать определенные темы, используют разнообразные источники, эффективные исследовательские методы. Они способны исследовать большое количество информации, они собирают, синтезируют ее, и адаптируют для своих целей. Учащиеся могут анализировать интерпретации информации в контексте проблем или вопросов, которые они

умеют выделить, они могут оценивать не только качество информации, которую они собрали, но также и процессы, используемые при ее сборе.

-Изменение роли преподавателей. Чтобы развивать самостоятельное обучение учеников в школе, роль преподавателя должна сильно отличаться от ампулы «фармацевта» готовых фактов, гида и справочника. ... Непрерывно изменяющаяся роль педагога связана с пробуждением любопытства учащихся задать правильный вопрос в нужное время, со стимулированием дебатов и серьезного обсуждения тем/разделов обучения. Фактически каждый взрослый в школьном сообществе прививает любовь к учению. Обучение учителей в вузе и обучение учителей-практиков требует использования информационных ресурсов и технологий. Преподаватели создают свои сообщества, где они сообща планируют, осмысливают общие успехи, вызовы решения и базовые стратегии для обучения.

- медиаспециалисты и специалисты-технологи как основные участники. Медиаспециалисты и специалисты-технологи осуществляют в школе двойную функцию. Работая с учащимися, они - помощники в проектах. Они могут задавать учащимся «наводящие» вопросы. Они полностью знакомы со школой и информационными ресурсами района, могут обеспечить доступ учащихся к мультимедийным материалам, подходящим для их исследований. С их технологическими умениями они помогают учащимся в их усилиях развивать усовершенствованные программы и презентации. Работая с преподавателями, они - учебные проектировщики - будут партнерами в составлении расписания и планировании модулей обучения. Их экспертиза в области информационных ресурсов может помочь педагогическому исследованию определенных тем/разделов учебного плана и помочь преподавателям в расположении нужных материалов. И так как постоянное профессиональное развитие - неотъемлемая часть работы школы информационной эпохи, медиатехнологи вносят свой вклад в экспертизу дизайна и поставки усовершенствованных технологией учебных программ.

- Непрерывная оценка. Все признают, что потребность в непрерывной оценке учебных успехов не ограничена намеченными стандартами. Нужны высокий уровень самоанализа, информационные ресурсы, эффективность информационного поиска, и качества информационного выбора и оценки. Необходимо также исследование качества учебных программ и презентаций...

- Изменение среды. Школа века информации отличается от традиционной школы. Методы обучения связаны с информационным поиском, анализом и стратегиями типа изучения сотрудничества, тематики, курируемых исследований. Информационные технологии легко доступны, не замкнуты в специальных медиакабинетах или лабораториях. Проекты и работы учащихся распространяются - не как экспонаты, но как ресурсы для других учащихся и информации для будущих исследований. Классные комнаты и коридоры нередко становятся сценой обсуждений и дебатов о разных проблемах и темах, важных для учащихся, исследующих их. Наиболее важно, что большинство вопросов исследований поступает от учащихся, они связаны с их заинтересованностью разнообразием обнаруженных ими проблем и намерений

создателей медиатекстов (Как вы узнали об этом? Что является доказательством этого? Кто говорит? Как мы можем это выяснить?).

- *Критическая медиаграмотность*. Привычка к критическому осмыслению воздействий медиа - включая образовательные технологии - на нашу жизнь и наше обучение. Медиаграмотность - важная часть мировоззрения активного и творческого гражданина в насыщенном медиа мире. И это - особенно важное дополнение к использованию новых информационных технологий в обучении” [Brunner and Tally, 1999, pp.32-35].

Выводы. Как мы видим, современные школьные учителя и преподаватели вузов просто обязаны быть медиаграмотными. Вот почему так важна разработка классификации показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности.

Таким образом, профессиональные знания и умения, необходимые педагогам для медиаобразовательной деятельности, характеризуются следующими высокими уровнями показателей:

1) мотивационного:

разносторонние мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования;

2) информационного:

полная информированность, обширные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования;

3) методического:

развитые методические умения в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие, объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выявлять уровни их развития в области медиакультуры, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.) и ярко выраженный педагогический артистизм (общая педагогическая культура, внешний облик, самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.);

4) деятельностного:

систематическая медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий разных типов;

5) креативного:

ярко выраженный уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).

Примечания

Brown, J.A. (1991). *Television 'Critical Viewing Skills' Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers, 371 p.

- Brunner, C. and Tally, W. (1999). *The New Media Literacy Handbook*. New York: Anchor Books, 229 p.
- Buckingham, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Горюхина Э.Н. Киноклуб как форма научно-познавательной работы студентов. – Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. пед. ин-та, 1980. – 28 с.
- Донина И.А. Формирование будущего педагога к развитию информационной культуры младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новгород, 1999. – С.11.
- Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курган. 2004. – 24 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – С.62-63.

Глава 5. Методика медиаобразования студентов педагогических вузов*

**в сокращенном варианте этот текст опубликован в журнале «Педагогика» (Москва) под названием: Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. – 2004. - № 4. – С.43-51.*

Еще в начале 1960-х годов А.М.Гельмонт и Д.И.Полтораки разработали «большое разнообразие типов письменных творческих работ по материалам телевидения: 1)домашнее изложение по просмотренному кинофильму или спектаклю; 2)изложение-описание по коротким телепередачам (продолжительностью 10-15 минут); 3)домысливание телевизионного рассказа; сочинение по нему телевизионному фильму (с исключением комментария диктора); 5)изложение фильма или спектакля со специальным заданием (вести рассказ от первого лица, от третьего лица, изложить события в будущем времени, описать увиденное в виде письма к товарищу и т.д.); 6)составление развернутого плана телевизионного спектакля или фильма; 7)изложение просмотренного фильма или спектакля с изменением сюжета (введение нескольких героев вместо одного, придумывание другого финала и т.д.); 8)характеристика персонажей и тематическое сочинение по живым впечатлениям и переживаниям; 9)сравнительный разбор персонажей литературных произведений и соответствующей инсценировки или экранизации» [Гельмонт, Полтораки, 1963, с.87-88]. Немало методических новаций в области медиаобразования в 1960-х было предложено О.А.Барановым [Баранов, 1968] и Ю.М.Рабиновичем [Рабинович, 1966].

В 70-х – 90-х годах XX века разработка медиаобразовательной методики была продолжена в работах Ю.Н.Усова [Усов, 1989 и др. его работы], С.Н.Пензина [Пензин, 1987 и др. его работы], А.В.Шарикина [Шарикин, 1991], Л.М.Баженовой [Баженова, 1995 и др. ее работы], Е.А.Бондаренко [Бондаренко, 1997 и др. ее работы], Л.С.Зазнобиной [Зазнобина, 1996 и др. ее работы] и многих других медиапедагогов.

Так Л.С.Зазнобина разработала следующий цикл практических упражнений и творческих заданий:

-подбор информации по какой-либо теме из доступных источников;

- ознакомление с телепрограммой с последующим составлением анонсов нескольких передач по их названиям;
- предложение темы и названия передач, статей, видео- или аудио продукции, которые могут дополнить изучаемый в школе материал по какому-либо предмету;
- выбор трех лучших фильмов/мультфильмов текущей теленедели, обоснование своего выбора;
- ранжирование предложенной информации по ее социальной значимости;
- составление тематической подборки информационных материалов из газет и журналов по какой-либо теме;
- запись на видеомagneитофон нескольких телесюжетов по определенной теме, составление к ним заданий и комментария.
- составление краткого описания видеосюжета на определенную тему;
- прослушивание устной информации с последующим изложением ее в виде комикса или иллюстрации в виде рисунков;
- прослушивание устной информации с последующим составлением сценарного плана видеосюжета;
- изложение предложенной информации в форме послания в будущее/прошлое;
- изложение предложенной информации в жанре публикации в «Аргументах и фактах»;
- изложение предложенной информации, с изменением ее таким образом, чтобы она стала доступной малышу;
- ознакомление с информацией с целью определения аудитории, которой она адресована;
- ознакомление с информацией с целью изменения ее с учетом предложенного нового адресата;
- ознакомление с информацией и с комментарием к ней с целью обоснования собственной позиции по отношению к комментарию;
- ознакомление с информацией с целью обнаружения и исправления в ней ошибок;
- ознакомление с информацией с целью составления анонса или рецензии;
- ознакомление с информационным сообщением с целью составления плана, по которому можно воспроизвести его главную мысль или сюжет;
- ознакомление с информационным сообщением с целью найти на контурной карте места, где происходят изложенные события.
- ознакомление с информационным сообщением с целью представления предложенной информации в табличной форме и т.д. [Зазнобина, 1996, с.78].

Вместе с тем, подобные медиаобразовательные творческие, практические задания нередко излагались в несистематизированном виде, без четкого выделения/определения конкретных методов.

Между тем, **методы медиаобразования** можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-*

иллюстративные (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся).

Среди активно используемых в медиаобразовании учащихся и студентов методов проблемного анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме, на наш взгляд, можно выделить следующие:

-автобиографический (личностный) анализ (Autobiographical Analysis) – описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом: учащиеся/студенты сопоставляют личный жизненный опыт (события личной жизни, проявление своего характера в различных жизненных ситуациях сравниваются с жизненным опытом персонажей медиатекстов), опираясь на ассоциативную память (эффект «вспышек памяти»). Данный аналитический подход помогает аудитории понять влияние медиакультуры на развитие личности человека;

-анализ культурной мифологии (Cultural Mythology Analysis): выявление и анализ мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) фабул, тем, типов персонаже и т.д. в медиатекстах;

-анализ медийных стереотипов (Stereotypes Analysis): выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий и т.д. в медиатекстах;

-анализ персонажей (Character Analysis) – анализ характеров, мотивов поведения, идеологических ориентаций, и действий персонажей медиатекстов;

-герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of Cultural Context) – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и точку зрения аудитории;

-идентификационный анализ (Identification Analysis) – распознавание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, т.к. медиаагентства часто предлагают упрощенные решения сложных проблем (являются ли выводы авторов логичными? Если нет, то какими они должны быть?);

-идеологический, философский анализ (Ideological, Philosophical Analysis): анализ идеологических и философских аспектов медийной сферы;

-иконографический анализ (Iconographic Analysis) – ассоциативный анализ изображения в медиатексте (например, вода, огонь – символы чистоты и разрушения), связанный с семиотическим анализом;

-контент-анализ (Content Analysis) – количественный анализ медиатекстов (определение категории медиатекста, систематизация фактов, выводы о типах повествования, символах, языках, формах и т.д.; о том, как часто проявляются те или иные факторы, например, стереотипы в сюжете). Пригоден также к анализу работы медийных агентств (объем передаваемой ими информации, избирательность информации и пр.);

-культуривационный анализ (Cultivation Analysis) – анализ содержания медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа [G.Gerbner]. Согласно культуривационной теории медиа, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов, предпочтений. Отсюда культуривационный анализ можно представить как а) технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности; б) исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента; в) исследование периодических опросов медийной аудитории;

-семиотический анализ (Semiological Analysis) медиатекстов: анализ языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ связан с иконографическим анализом;

-структурный анализ (Structural Analysis): анализ систем, отношений, форм медиакультуры, медиатекстов;

-сюжетный/повествовательный анализ (Narrative Analysis): анализ сюжетов, фабул медиатекстов.

-этический анализ (Ethical Analysis): анализ этических/моральных особенностей медиатекста;

-эстетический анализ (Aesthetical Analysis): анализ художественных особенностей, стилистики медиатекста;

В качестве примера остановимся на основных принципах текстуального анализа по В.В.Проппу, в котором успешно сочетаются сюжетно-повествовательный (включающий анализ персонажей, стереотипов, культурной мифологии), структурный, семиотический, идентификационный и контент-анализ.

Исследовав сотни сказочных сюжетов, В.В.Пропп выделил 31 тип основных событий и характеров персонажей с ограниченным набором их ролей (семь ключевых персонажей и семь ключевых ролей), между которыми определенным образом распределяются конкретные герои со своими функциями. Каждый из семи действующих лиц/ролей (герой, ложный герой, отправитель, помощник, антагонист/вредитель, даритель, царевна или ее отец), имеет свой круг действий, т. е. одну или несколько функций [Пропп, 1998, с.24-49].

Вот выделенные В.В.Проппом в результате текстуального анализа события/функции:

- I. Один из членов семьи отлучается из дома (определение: отлучка).
- II. К герою обращаются с запретом (определение: запрет).
- III. Запрет нарушается (определение: нарушение).
- IV. Антагонист пытается произвести разведку (определение - выведывание).
- V. Антагонисту даются сведения о его жертве (определение – выдача).
- VI. Антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуществом (определение - подвох).
- VII. Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу (определение - пособничество).

VIII. Антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб (определение – вредительство).

VIII-а. Одному из членов семьи чего-либо не хватает, ему хочется иметь что-либо (определение - недостача).

IX. Беда или недостача сообщается, к герою обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (определение - посредничество, соединительный момент).

X. Искатель соглашается или решается на противодействие (определение - начинающееся противодействие).

XI. Герой покидает дом (определение - отправка).

XII. Герой испытывается, выспрашивается, подвергается нападению и пр., чем подготавливается получение им волшебного средства или помощника (определение - первая функция дарителя).

XIII. Герой реагирует на действия будущего дарителя (определение - реакция героя): 1) герой выдерживает (не выдерживает) испытание; 2) герой отвечает (не отвечает) на приветствие; 3) он оказывает (не оказывает) услугу умершему; 4) он отпускает плененного; 5) он щадит просящего; 6) он совершает раздел и мирит спорщиков; 7) герой оказывает какую-нибудь иную услугу. Иногда эти услуги соответствуют просьбам, иногда же они вызваны просто добротой героя; 8) герой спасается от покушения на него, применяя средства враждебного существа к нему самому; 9) герой побеждает (или не побеждает) враждебное существо; 10) герой соглашается на обмен, но немедленно применяет волшебную силу предмета к отдателю.

XIV. В распоряжение героя попадает волшебное средство (определение - снабжение, получение волшебного средства).

XV. Герой переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков (определение - пространственное перемещение между двумя царствами, путеводительство).

XVI. Герой и антагонист вступают в непосредственную борьбу (определение - борьба).

XVII. Героя метят (определение - клеймение, отметка).

XVIII. Антагонист побеждается (определение - победа).

XIX. Начальная беда или недостача ликвидируется (определение - ликвидация беды или недостачи).

XX. Герой возвращается (определение - возвращение).

XXI. Герой подвергается преследованию (определение - преследование, погоня).

XXII. Герой спасается от преследования (определение - спасение, обозначение).

XXIII. Герой неузнанным прибывает домой или в другую страну (определение - неузнанное прибытие).

XXIV. Ложный герой предъявляет необоснованные притязания (определение - необоснованные притязания).

XXV. Герою предлагается трудная задача (определение - трудная задача).

XXVI. Задача решается (определение - решение).

XXVII. Героя узнают (определение - узнавание).

XXVIII. Ложный герой или антагонист изобличается (определение - обличение).

XXIX. Герою дается новый облик (определение - трансфигурация).

XXX. Враг наказывается (определение - наказание).

XXXI. Герой вступает в брак и воцаряется (определение - свадьба).

В.В.Пропп доказал также парность (бинарность) большинства событий/функций сюжетов (недостача - ликвидация недостачи, запрещение - нарушение запрета, борьба - победа и т. д.). При этом «многие функции логически объединяются по известным кругам. Эти круги в целом и соответствуют исполнителям. Это круги действий» [Пропп, 1998, с.60]:

- 1) круг действий антагониста/вредителя (вредительство, бой или иные формы борьбы с героем, преследование);
- 2) круг действий дарителя/снабдителя (подготовка передачи волшебного средства, снабжение героя волшебным средством);
- 3) круг действий помощника (пространственное перемещение героя, ликвидация беды или недостачи, спасение от преследования, разрешение трудных задач, трансфигурация героя);
- 4) круг действий искомого персонажа (задание трудных задач, клеймение, обличение, узнавание, наказание второго вредителя, свадьбу);
- 5) круг действий отправителя (отсылка героя);
- 6) круг действий героя (отправка в поиски, реакция на требования дарителя, свадьба);
- 7) круг действий ложного героя (отправка в поиски, реакция на требования дарителя - всегда отрицательная - и, в качестве специфической функции - обманные притязания) [Пропп, 1998, с.60-61].

В.В.Пропп был убежден, что с исторической точки зрения «волшебная сказка в своих морфологических основах представляет собою миф [Пропп, 1998, с.68]. Более того, «миф не может быть отличаем от сказки формально. Сказка и миф иногда настолько полно могут совпадать между собой, что в этнографии и фольклористике такие мифы часто называются сказками [Пропп, 1998, с.124].

Дальнейшие исследования ученых [Зоркая, 1981 и др.] доказали, что подходы В.В.Проппа вполне применимы к анализу многих медиатекстов, включая практически все произведения массовой медиакультуры (романы, фильмы, сериалы и пр.). К примеру, анализ цикла чрезвычайно популярного у массовой публики телешоу «Поле чудес» показывает, что там в модифицированном варианте можно обнаружить «отправителей» (родственники и знакомые игроков), «героев-искателей» (сами игроки), «дарителя» (ведущий шоу), «помощников» и т.д. Там же можно найти и многих из вышеприведенных кругов действий персонажей (круги действий отправителя, дарителя, героя и пр.).

Анализ научной литературы и практики медиаобразования приводит к выводу, что медиаобразовательные занятия, как правило, базируются на реализации разнообразных творческих заданий. Теоретический анализ их элементов, разработка и применение их в практике обучения позволяют выделить следующие основные функции: обучающие, адаптационные, развивающие и управляющие. При этом обучающая функция направлена на усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа

медiateкстов; адаптационная - на способность применять эти знания в иных ситуациях; развивающая - на развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т.д.), волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с медиа; управляющая - на создание наилучших условий для всего процесса медиаобразования.

Что же касается типов творческих заданий, то их можно подразделить в зависимости от характера содержания учебного материала (от аудитории требуется систематизировать факты и явления на теоретические и практические и т.д.), от характера требований (надо установить, какого типа требование лежит в основе задачи - на восприятие, художественный анализ и т.д.); от соотношения «данных» и «целей» выполнения учебной работы; от формы ее организации и выполнения (индивидуальные, бригадные, групповые и т.д.). Важно учитывать также необходимость повторения и закрепления методических приемов, на базе которых совершенствуются полученные аудиторией умения, постепенного усложнения заданий (в том числе - расширение спектра самостоятельности), пробуждение творческих начал.

При этом творческий подход к медиаобразовательным занятиям предполагает «диалог культур»: макродиалог, т.е. непосредственно диалог культур, и микродиалог, диалог в сознании, разыгрываемый во внутренней речи учащегося (и обязательно – педагога). И здесь необходимо «сопряжение макро- и микродиалогов, культура внешней и внутренней речи в их единстве» [Библер, 1993, с.34].

Приведенные ниже творческие задания прошли успешную практическую апробацию в рамках внедрения на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института (преподаватели А.В.Федоров, Н.П.Рыжих, И.В.Челышева, А.А.Новикова, Н.А.Бабкина и др.) новой вузовской специализации «Медиаобразование» (государственный номер специализации 03.13.30., официальная регистрация УМО по специальностям педагогического образования Министерства образования РФ от 18 июня 2002 года), рассчитанной на целенаправленную подготовку медиаграмотных/медиакомпетентных учителей и преподавателей для учебных заведений различных типов.

1. Цикл литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих занятий для овладения аудиторией креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств.

Медиапедагогика предлагает различные креативные способы освоения учащимися таких понятий, как «фабула», «сюжет», «тема», «конфликт», «композиция», «кадр», «план», «монтаж» др. В самом общем виде эти способы можно разделить на: 1) «литературно-имитационные» (написание заявок на сценарии, написание минисценариев медiateкстов и пр.); 2) «театрализованно-ситуативные» (инсценировка тех или иных эпизодов медiateкста, процесса создания медiateкста и т.д.); 3) «изобразительно-имитационные» (создание афиш, фотоколлажей, рисунков на темы произведений медиакультуры и т.д.). «Имитация - очень популярная методика в обучении медиа. ... Имитация -

форма ролевых игр: это увлекает учащихся и дает им возможность, хотя и игровым способом, поставить себя на место создателей медиатекстов» [Buckingham, 2003, p.79]. При этом «учащиеся не играют роль журналистов или рекламодателей - они *становятся* журналистами или рекламодателями. И даже при том, что их достижения могут быть дилетантскими, они, как и профессионалы, вовлечены в процессы принятия решения» [Craggs, 1992, p.21].

1. «Литературно-имитационные» творческие занятия.

Методика такого рода занятий успешно реализуется в игровой форме. Аудитории предлагается мысленно идентифицировать себя со сценаристами медиатекстов и написать:

- заявку на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра;
- сценарную разработку - «экранизацию» эпизода известного литературного произведения;
- сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий;
- оригинальный минисценарий произведения медиакультуры (например, рассчитанный на 3-5 минут экранного действия фильм, телесюжет, осуществимый в практике учебной видеосъемки);
- по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) подготовить «режиссерский сценарий» произведения медиакультуры (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.): с наметкой системы планом, ракурсов, движений камеры, монтажных принципов;
- оригинальный текст (статья, репортаж, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернетного сайта.

Таким образом, выполняя творческие «литературно-имитационные» задания, аудитория на практике осваивает такие важнейшие понятия языка медиа как «идея», «тема», «заявка на сценарий», «фабула», «сюжет», «конфликт», «композиция», «сценарий», «экранизация» и т.д. Причем осваивают комплексно, неразрывно, без отдельного изучения так называемых «выразительных средств».

Разумеется, каждому такому занятию предшествует вступительное слово педагога (о целях, задачах, процессе выполнения заданий). По ходу работы аудитории над теми или иными заданиями педагог выступает в роли консультанта. При этом все вышеприведенные «литературно-имитационные» задания воспринимаются аудиторией не просто абстрактными упражнениями, но имеют реальную перспективу практического воплощения в серии учебных заданий, что, несомненно, способствует заинтересованности, лучшей «включенности» аудитории в медиаобразовательный процесс. Написанные аудиторией заявки, минисценарии, сценарные разработки эпизодов, структурно-тематические планы гипотетических журналов и газет, радио/телепередач, интернетных сайтов выносятся на коллективные обсуждения, лучшие из них отбираются для последующей работы.

Безусловно, работая над заданиями, студенты должны представлять себе, что, к примеру, с помощью видео могут быть реализованы только те сюжеты,

которые не требуют громоздких аксессуаров, сложных декораций, костюмов, грима и т.д. Однако сценарная фантазия аудитории не ограничивается: на бумаге (да и с помощью современного мультимедийного компьютера, интернетных сайтов) можно разработать любые, самые фантастические, невероятные сюжеты и темы. Вместе с тем для видеосъемок по понятным, чисто практическим причинам отбираются лишь те сценарные разработки, которые могли бы быть сняты без особых трудностей, например, в здании учебного заведения либо на ближайшей натуре.

Так шаг за шагом аудитория на собственном опыте начинает осознавать роль автора-сценариста в создании медиатекстов, основы структуры произведений медиаккультуры. На базе креативной практической деятельности постигаются азы построения медиатекстов, развиваются творческие потенции, фантазия, воображение.

Основной показатель выполнения «литературно-имитационных» творческих заданий - способность учащегося кратко сформулировать свои сценарные замыслы, вербально раскрывающие аудиовизуальный, пространственно-временной образ гипотетического медиатекста. В результате у аудитории развивается индивидуальное, творческое мышление, отвечающее «понятийному» и «креативному» показателям художественного развития личности в области медиаккультуры.

2. «Театрализованно-ситуативные» творческие занятия.

В задачу этого этапа входит подготовка и последующее создание студентами медиатекстов (короткометражных фильмов, радио/телепередач, интернетных газет и журналов, веб-сайтов, компьютерной анимации и т.д.) по заранее написанным планам и минисценариям. Реализация «театрализованно-ситуативных» творческих заданий основывается на ролевой (деловой) игре: между участниками распределяются роли «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров» минисценариев и сценарных эпизодов, ведущих и участников «телепередач», журналистов и пр. После репетиционного периода «команда» приступает к практическому созданию медиатекста (снимается короткий видеофильм или телепередача, готовится интернетный сайт, газета и т.д.). При этом в целях творческого соревнования один и тот же минисценарий или план-макет интернетной газеты может воплощаться несколькими «авторскими» командами. Их трактовки сравниваются, обсуждаются достоинства и недостатки.

Роль педагога в процессе выполнения аудиторией подобных заданий сводится к вводной демонстрации азов функционирования медиатехники (видеосъемки, видеозаписи и видеопроекции, работы с компьютером), к тактичной коррекции хода выполнения заданий и участию в обсуждении полученных результатов. Иными словами, аудитории предоставляется как можно больший простор для фантазии, воображения, формальных поисков, выражения индивидуальности своего мышления, творчества.

Перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи:

- «журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события», практическое макетирование интернетной газеты или журнала, включение в сайт подготовленных ранее текстов);
- «режиссерские» (общее руководство процессом съемки согласно режиссерской разработке минисценария: выбор «актеров» («телеведущих»), определение главных «актерских», «операторских», «оформительских», «звуко-музыкальных», «светоцветовых» решений, учет жанрово-стилистических особенностей произведения и т.д.);
- «операторские» (практическая реализация на видеопленке намеченной «режиссером» системы планов, ракурсов, мизансцены, движений камеры, глубины кадра и т.д.);
- «осветительские» (использование возможностей рассеянного, направленного, искусственного и естественного света, тенесилуэтного рисунка и т.д.);
- «звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);
- «декоративно-художественные» (использование естественных декораций, костюмов, дизайн интернетных сайтов, компьютерной анимации и т.д.);
- «актерские» (исполнение ролей в учебном видеофильме, телепередаче);
- «монтажные» (выполнение функций монтажера, способного с помощью перезаписи существенно изменить форму снятого, записанного с «эфира», созданного на компьютере материала и т.д.);
- «электронных спецэффектов» (использование возможностей современной видео и компьютерной техники при создании медиатекста).

При видеосъемке и работе с компьютером в аудиторных условиях можно одновременно просматривать изображение на мониторе, осуществлять коррекцию, устранять погрешности и т.п. Это очень помогает во время «актерских» видеопроб. Каждый желающий может сыграть перед видеокамерой небольшую сценку, произнести монолог, а «режиссеры» могут тотчас же сравнить полученные результаты, отобрать необходимые варианты. Кроме того, сняв разные варианты одного и того же сценарного эпизода, можно сразу же после окончания выполнения задания коллективно обсудить полученный результат.

Отметим также, что кроме игровых сюжетов на практических занятиях возможно осуществление творческих замыслов аудитории и в области документальных, анимационных медиатекстов и т.д. Документальные сюжеты могут быть связаны с пейзажными зарисовками и т.п. кадрами, не требующими длительного подготовительного и постановочного периодов. По тем же причинам анимационные видеосюжеты лучше готовить в либо в технике объемной (пластилиновой и пр.) мультипликации, либо с помощью персонального компьютера.

Бесспорно, такого рода занятия носят чисто учебный характер и не имеют целью создания законченных произведений медиакультуры, претендующих на профессиональный уровень. Важен не результат в смысле создания, к примеру, фильма для конкурса видеолюбителей и т.п., а сам процесс постижения аудиторией аудиовизуального языка, развития их творческих способностей.

В процессе «дубляжно-тонировочного» периода аудитория на собственном опыте как бы погружается в лабораторию озвучания и «дубляжа» медиатекстов. Конкретные задачи, стоящие перед аудиторией при выполнении «дубляжно-тонировочных» заданий, таковы:

- сравнение на практике различных вариантов переозвучания (тонировки) видеозаписи: форсирование и микширование шумов, громкости речи, музыки; смена речевых интонаций, тембров и т.д.;
- осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеотрейлера (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного фильма или телепередачи;
- освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.).

На основе такого рода занятий студенты-лидеры уже самостоятельно, в рамках художественной самодеятельности могут организовывать игровые конкурсы типа «КВН», где команды соревнуются, представляя жюри «телепрограммы новостей», «репортажи» с «места событий» и т.д.

В результате «театрализованно-ситуативные» задания, как и «литературно-имитационные», помогают формировать следующие качества, отвечающие тем или иным показателям развития личности в области медиакультуры: знания основных этапов процесса создания медиатекстов, функций авторов произведений, азов специфики их работы в плане выражения своих мыслей, идей, ощущений в звукозрительных, пространственно-временных образах, в различных видах и жанрах («понятийный» показатель); эмоциональные, художественные мотивы контакта с медиа («мотивационный» показатель); творческие, художественные способности в сфере создания, пусть простейших, но зато собственных медиатекстов («креативный» показатель). При этом игровая форма проведения учебных занятий не сковывает фантазию, воображение, помогает проявиться индивидуальному творческому мышлению каждого студента.

Показателем эффективности выполнения «театрализованно-ситуативных» творческих заданий можно считать способность студента в игровой форме на собственном опыте практически освоить азы создания медиатекста.

3. «Изобразительно-имитационные» творческие занятия.

Методика выполнения этих творческих занятий также рассчитана на игровые, ролевые возможности педагогического процесса. В полном соответствии с логикой этапов создания и выпуска в свет реальных произведений медиакультуры (после работы над минисценариями и «монтажно-тонировочного периода») аудитория подходит к фазе, когда готовые медиатексты надо рекламировать, «продавать» на «рынке», «прокатывать» и т.д.

Этим целям и подчиняются конкретные творческие задания, развивающие воображение, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие аудитории:

- создание рекламных афиш собственного медиатекста (вариант: афиши к профессиональным медиатекстам) с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках;
- создание рисунков и коллажей на тему российских и зарубежных произведений медиакультуры;
- создание рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.

После выполнения вышеупомянутых творческих заданий проводится конкурс афиш, коллажей, рисунков, комиксов - обсуждаются их достоинства и недостатки, авторы творческих работ имеют возможность публичной защиты своих произведений, отвечают на вопросы педагога и аудитории и т.д.

Основной показатель выполнения задания: умение студента в невербальной форме передать свои впечатления от просмотра произведений медиакультуры.

Знания и креативные умения, полученные аудиторией при освоении вводного, практического этапа, подготавливавшего их к занятиям, развивавшим восприятие медиатекстов, созданных профессионалами, способствовали благотворному осуществлению учебного процесса в рамках специализации «Медиаобразование». Утверждаем это с достаточной уверенностью, так как в процессе эксперимента апробировалось два варианта развития медиавосприятия: 1) с помощью обсуждений медиатекстов профессиональных авторов; 2) то же, но с предварительным циклом практических креативных заданий, введивших аудиторию в лабораторию создания медиатекстов. Вторым вариантом оказался более продуктивным. После занятий креативного характера аудитория не только более свободно владела специфической терминологией, но и быстрее, подробнее описывала в устной речи элементы медиаобраза. Знания и умения, касающиеся «кухни» творческого процесса создания медиатекстов, помогали учащимся точнее выражать свои ощущения, чувства по поводу увиденного и услышанного, косвенно развивали их способности к восприятию медиатекстов, в определенной степени готовили их к последующему анализу (так как без наличия умения описать свои впечатления нельзя говорить о полноценном анализе медиатекста).

II. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории полноценного восприятия медиатекстов

1. Творческие занятия по восстановлению в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов произведений медиакультуры в процессе коллективного обсуждения.

Итак, после вводной креативной части занятий следует основной этап развития у аудитории полноценного восприятия аудиовизуальной, пространственно-временной структуры произведений медиакультуры в процессе их просмотров и коллективных обсуждений.

В данном случае мы опираемся на высказанный Ю.Н.Усовым (1936-2000) тезис о том, что «восприятие звукозрительного образа - это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования»;

результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые возникают в процессе восприятия звукозрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи» [Усов, 1989, с. 235].

Кроме этого важнейшего показателя полноценного восприятия произведений медиакультуры по ходу занятий нужно иметь в виду усвоение аудиторией особенностей композиции кадра, его пространственного, цветоцветового, звукового, ракурсного решения, которое в синтезированном виде несет смысловую нагрузку. Аудитория должна овладеть также своего рода монтажностью мышления - эмоционально-смысловым состоянием элементов повествования, их ритмическим, пластическим соединением в кадре, эпизоде, сцене, чтобы в итоге восприятие медиатекстов основывалось на взаимосвязи нескольких процессов:

- восприятия динамически развивающихся зрительных образов;
- сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза;
- прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте.

Для того чтобы осуществить эти задачи по отношению к аудиовизуальным медиа, аудитории предлагается сделать попытку описания динамики развертывания медиаобраза в ритмически организованной пластической форме повествования. Основой данного процесса может стать обсуждение монтажного (с учетом ритма, темпа и т.д.) сочетания кадров (принимая во внимание их композицию: фронтальную, глубинную, ракурсную, цветоцветовую и т.д.) и эпизодов, так как динамика становления аудиовизуального образа проявляется именно во взаимодействии кадров и монтажа.

Цель данных занятий заключается в том, чтобы студенты, общаясь с медиа, развивали свою эмоциональную, творческую активность, невербальное мышление, звукозрительную память, из-за чего облегчается анализ и синтез звукозрительного, пространственно-временного образа произведения медиакультуры.

2. «Литературно-имитационные» творческие занятия.

Их проведение основывается на игровых, проблемных и ролевых элементах. В целях усвоения таких понятий как «установка на медиавосприятие», «процесс медиавосприятия», «условие медиавосприятия», «сопереживание», «сотворчество», «уровни медиавосприятия», «типология медиавосприятия», «система эмоциональных перепадов», «феномен массового успеха», «функции медиакультуры» и т.д., важных для понимания темы, аудитории предлагается:

- описать основные признаки лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного произведения медиакультуры;

- описать лучшие (худшие) объективные (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условия восприятия медиатекстов;
- составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);
- поставить героя медиатекста в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.);
- составить рассказ от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, изменив тем самым ракурс повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону;
- вспомнить прозаические, поэтические, театральные, живописные, музыкальные произведения, ассоциирующиеся с тем или иным произведением медиакультуры, обосновать свой выбор;
- составить монологи («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.). И здесь мы снова можем найти поддержку в «школе диалога культур» В.С.Библера, поощряющей «игру в культуру, игру в людей той или иной культуры. А игра предполагает одновременно и включение в эту иную культуру, и отстранение от нее, несовпадение с нею, ощущение и лица, и маски» [Библер, 1993, с.27];
- на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры постараться раскрыть сущность механизма «эмоционального маятника» (чередования эпизодов, вызывающих положительные (радостные, веселые) и отрицательные (шоковые, грустные) эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия);
- по списку самых популярных медиатекстов (российских и зарубежных) попытаться обосновать причины их успеха (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.);
- по рекламным аннотациям (роликам) составить прогноз зрительского успеха новых медиатекстов.

В качестве худших вариантов установки на восприятие медиатекста аудитория может отметить полное отсутствие предварительной информации, либо, напротив слишком подробное вступительное слово педагога (искусствоведа, журналиста, культуролога), навязывающего свои выводы, разжевывающего аудитории концепцию еще не знакомого ей произведения, и т.п.

В числе лучших установок на восприятие могут быть названы тактичная, короткая по времени (до десяти минут) информация о творческом пути авторов медиатекста, о его жанре, о времени создания конкретного произведения, без предварительного анализа его достоинств и недостатков.

Говоря об условиях медиавосприятия, студенты могут обратиться к собственному зрительскому опыту, отмечая, как существенно нарушается восприятие при неэтичном поведении части зрителей в кинотеатре, интернет-клубе (громкие разговоры, шум, хулиганские выходки и т.д.), при мрачном, подавленном настроении зрителя и т.п.

Игровое занятие по составлению «рассказа от имени героя» проводится на конкурсной основе. Сначала аудитория знакомится с конкретным медиатекстом, затем - пишет рассказы от имени главных или второстепенных его персонажей, а потом проводится коллективное обсуждение полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы. Так достигается цель занятий: аудитория проникает в лабораторию авторов произведения медиакультуры.

Важную роль в формировании умений восприятия и последующего анализа произведений медиакультуры играют творческие задания, направленные на изменение различных компонентов произведений. Студенты придумывают, а затем обсуждают различные варианты названий медиатекстов, убеждаясь при этом, как существенно изменяется восприятие одной и той же истории, решенной в том или ином жанре. Меняя в своих работах время и место действия, жанр, композицию медиатекста, студенты могут проявить свои творческие способности, фантазию воображение.

Еще в более парадоксальную, фантастическую сторону изменяют ракурс взгляда на произведение медиакультуры задания, в которых требуется составить рассказ от имени неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в медиатексте. К примеру, денежной банкноты, переходящей из рук в руки, зеркала в комнате героев, автомобиля, в котором герой преследует преступников и т.д. Составлению таких рассказов часто помогают аналогии из других видов искусства (песня В.Высоцкого «Я «Як» - истребитель» и др.).

Полагаем, что такого рода задания вполне соотносятся с педагогической методикой В.С.Библера: «ученик сидит в классе, проигрывает заново в возможных вариантах совершенное человечеством или возможности иного свершения и (что существенно) останавливает себе в момент переигрывания, проигрывания заново всего уже совершенного, придуманного, созданного людьми» [Библер, 1993, с.13-14].

Творческие задания, связанные с разного рода художественными ассоциациями, как правило, вызывают у аудитории большие трудности, так как предусматривают солидный запас знаний о других видах искусства. Здесь обычно лидируют студенты, у которых хорошие и отличные оценки по курсам литературы, изобразительного искусства, музыки, мировой художественной культуры.

Показателем выполнения творческих заданий «рассказ от имени героя», «герой в измененной ситуации» является способность студенты отождествить

себя с персонажем, понять и вербально воссоздать его психологию, лексику, обосновать мотивы его действий и поступков (включая воображаемые, отсутствующие в реальном произведении). Показателем эффективности творческих занятий, выявляющих связи между различными произведениями разных искусств, является развитость у студента ассоциативного мышления, понимание им взаимосвязи звуковых, зрительных, пространственных, временных, звукозрительных и пространственно-временных искусств разнообразных видов и жанров.

В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у студентов развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, аудиовизуальная грамотность. Полученные знания и умения соединяются с понятиями из курсов литературы («тема», «идея», «сюжет» и т.д.), Мировой художественной культуры («цвет», «свет», «композиция», «ракурс» и др.), музыки («темп», «ритм» и пр.). Аудитория глубже усваивает такие понятия как «установка на восприятие», «сопереживание герою», «идентификация» и т.д.

Практическому усвоению типологии медиавосприятия способствуют творческие задания, предлагающие аудитории имитировать письма в различного рода инстанции, написанные от имени представителей аудитории различного возраста, уровня образования, художественного восприятия и вкуса и т.д. Показателем усвоения материала может служить способность к идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным уровнем восприятия произведений медиакультуры.

В следующем творческом занятии на примере одного из медиатекстов аудитория может попытаться раскрыть сущность механизма так называемого «эмоционального маятника»: чередования эпизодов, вызывающих положительные и отрицательные зрительские эмоции.

Цель данного занятия: показать учащимся, что эмоциональное воздействие закономерно и естественно для произведений медиакультуры, как и для искусства, использующего психофизиологический уровень влияния на аудиторию, основанный на апелляции к чувствам человека. Любое искусство влияет на читателя, зрителя, слушателя не только интеллектуально, но и эмоционально. Важно, чтобы студенты поняли, что так называемое «сильное впечатление», порой получаемое ими, к примеру, от произведений массовой (популярной) культуры, зависит вовсе не от высоких художественных качеств, но и от умелого воздействия на чувственную сферу человека.

Известно, что произведение медиакультуры, даже самое остросюжетное, не в силах держать зрителей, как в «шоковом состоянии», так и в «эмоциональном комфорте». И в том, и в другом случае возникает неизбежное притупление чувств, эмоций, усталость, потеря интереса к происходящему. Интенсивность раздражения не может повышаться бесконечно. Отсюда стремление многих авторов произведений массовой (популярной) медиакультуры к точному математическому расчету ситуаций,

последовательному чередованию эпизодов, вызывающих «положительные» и «отрицательные» эмоции, но с непременно счастливым концом, чтобы зрители не сочли медиатекст тяжелым (что, несомненно, оттолкнет значительную часть аудитории).

Бесспорно, этот психологический закон хорошо знаком и художникам, создающим сложные, неоднозначные по своей философской концепции произведения, однако именно произведения массовой культуры, основанные на зрелищных жанрах (комедии, мелодрамы, детектива, триллера и пр.) часто содержат данный принцип в максимально упрощенном, схематичном виде, что и позволяет аудитории без особого напряжения справиться с вышеприведенным заданием.

Занятие разделяется на следующие этапы:

-коллективный просмотр аудиовизуального медиатекста массовой (популярной) культуры;

-выделение эпизодов, которые вызвали у аудитории положительные и отрицательные эмоции с целью определения степени эмоционального воздействия конкретного произведения;

-разбивка данного медиатекста на крупные сюжетные блоки с присвоением им соответствующих знаков: - (эпизод вызывает отрицательные эмоции страха, ужаса и т.д.); + (эпизод вызывает положительные - радостные, успокоительные эмоции) и = (эпизод эмоционально нейтрален); цель - показать на конкретном примере, как построена система «эмоциональных перепадов» («эмоционального маятника») медиатекста, добиться, чтобы аудитория поняла, что его воздействие нередко основано не на глубоком проникновении в характеры героев, в суть проблемы и т.д., а на своего рода знаковой системе чередования эпизодов-блоков с полярным эмоциональным наполнением.

В итоге достигается цель занятия: аудитория приходит к выводу о том, что произведения массовой медиакультуры, как правило, довольно легко разбиваются на кубики-блоки (которые иногда даже можно поменять местами, - без ущерба сюжету и смыслу произведения), скрепленные точно разработанным механизмом «эмоциональных перепадов».

При этом важно подчеркнуть, что по подобной эмоциональной «формуле успеха» (включая компенсацию тех или иных недостающих в жизни чувств, счастливый конец, использование зрелищных жанров и т.д.) построены многие медиатексты. Добавим сюда не только развлекательную и рекреационную функции, но и опору на миф, фольклор, авторскую интуицию, серийность, словом, ориентацию на большинство уровней восприятия.

Творческое задание прогнозирования зрительского успеха произведений медиакультуры тесно связано с предыдущими заданиями и требует от аудитории не только хорошего усвоения предшествующего материала, но и ассоциативного мышления, интуиции. Студенты, опираясь на жанровые тематические и иные параметры еще не знакомых им произведений, пытаются сделать вывод об их дальнейшей судьбе в условиях медиарынка.

3. «Театрализованно-ситуативные» творческие занятия

Проведение этих занятий основано на театрализованных этюдах, связанных с теми же понятиями и проблематикой, что и на этапе «литературно-имитационных» занятий. Оба этапа взаимно дополняют друг друга, развивают разные стороны креативных способностей аудитории.

По аналогии с последовательностью «литературно-имитационных» занятий аудитории предлагается:

- разыграть «актерскими» средствами различные варианты установки на восприятие (к примеру, вступительное слово ведущего видео/киноклуба);
- разыграть театрализованные этюды на тему объективных и субъективных условий медиавосприятия и т.д.

Разыгрывая данные этюды, можно имитировать шумное поведение аудитории во время просмотра, стрессовые ситуации, полученные зрителями накануне контакта с медиатекстом (крупный выигрыш в лотерею, отчисление из школы и т.д.), диалоги, споры нескольких представителей разных типов восприятия. Словом, в веселой, полупародийной форме глубже постигать особенности процесса восприятия произведений медиакультуры.

В целом же весь комплекс занятий по развитию медиавосприятия готовит аудиторию к следующему этапу - анализу медиатекстов.

III. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения анализа медиатекстов.

Основные этапы данного цикла выглядят следующим образом:

- выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом;
- анализ логики мышления авторов медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда и т.д.;
- определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста.

Методическая реализация данных этапов основывается на цикле практических занятий, посвященных анализу конкретных медиатекстов.

При этом, как показывает практический опыт, надо, во-первых, идти от простого к более сложному: сначала выбирать для обсуждения, анализа ясные по фабуле, авторской мысли, стилистике медиатексты. А во-вторых, - стремиться учесть жанровые, тематические предпочтения аудитории.

Разумеется, здесь вновь используются творческие, игровые, эвристические и проблемные задания, существенно повышающие активность и заинтересованность аудитории.

Эвристическая форма проведения занятия, в ходе которой аудитории предлагается несколько ошибочных и верных суждений, существенно облегчает для аудитории аналитические задачи и служит как бы первой ступенью к последующим игровым и проблемным формам обсуждения медиатекстов.

В ходе реализации эвристических подходов методики проведения занятий аудитории предлагаются:

- истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода медиатекста;

-верные и неверные варианты авторской концепции, раскрывающейся в конкретном медиатексте.

Подобная эвристическая форма проведения занятий особенно эффективна в аудитории со слабой начальной подготовкой, с подавляющим отсутствием личностного начала, независимого, самостоятельного мышления. Такой аудитории, несомненно, нужны «опорные» тезисы, на базе которых (плюс собственные дополнения и т.д.) можно сформулировать то или иное аналитическое суждение.

Игровые формы проведения занятий логически продолжают предыдущие. Аудитории предлагаются следующие варианты игровых заданий:

1) литературно-имитационные творческие задания, в ходе которых аудитория должна написать:

-аннотации и сценарии рекламных медиатекстов (или «антирекламы», направленной на высмеивание недостатков медиатекста);

-свои варианты «улучшения качества» тех или иных известных медиатекстов: какие изменения можно внести в дизайн и макет интернетного сайта, журнала, газеты, каких актеров/ведущих взяли бы на главные роли в фильме или телепередаче, что изменили бы в сюжете конкретного медиатекста (изъятия, дополнения и пр.).

Выполняя эти задания, аудитория в игровой форме готовится к более серьезному проблемному анализу медиатекстов. Естественно, что все вышеуказанные работы коллективно обсуждаются, сравниваются. Большинство заданий выполняется аудиторией на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы и т.д. Показатели выполнения заданий: умение в игровой форме рассказать о наиболее привлекательных, зрелищных аспектах медиатекстов (реклама), представить логически и художественно убедительный вариант замены отдельных компонентов медиатекста.

2) «театрализованно-ситуативные» творческие занятия:

-театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «авторами» медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.); «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, порой каверзные, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр.;

-театрализованный этюд на тему интервью с «зарубежными деятелями медиакультуры» (с аналогичным распределением функций);

-театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые осуждают различные аспекты, связанные с медиа, анализируют отдельные произведения и т.д.;

-«юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста, «суд» над авторами произведения медиакультуры;

-театрализованный этюд на тему рекламной компании в сфере медиа: конкурс «медиа-реклама» (вариант – «антиреклама»).

По сути дела, «театрализованно-ситуативные» творческие занятия дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время «литературно-имитационных» игровых практических занятий. Помимо умений устного коллективного обсуждения, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности.

К недостаткам некоторых «театрализованно-ситуативных» занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.

Следующий цикл занятий состоит в **проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании медиатекстов**. Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий:

- сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов;
- подготовка рефератов, посвященных теоретическим проблемам медиакультуры;
- устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) медиатекстов;
- письменные рецензии студентов на конкретные медиатексты разных видов и жанров.

Логика последовательности творческих заданий исходит из того, что критический анализ медиатекстов начинается со знакомства с работами медиакритиков-профессионалов (рецензии, теоретические статьи, монографии, посвященные медиакультуре и конкретным медиатекстам), по которым аудитория может судить о различных подходах и формах такого рода работ.

Аудитория ищет ответы на следующие проблемные вопросы: «В чем авторы рецензий видят достоинства и недостатки данного медиатекста?», «Насколько глубоко рецензенты проникают в замысел автора?», «Согласны ли вы или нет с теми или иными оценками рецензентов? Почему?», «Есть ли у рецензентов свой индивидуальный стиль? Если да, то в чем он проявляется (стилистика, лексика, доступность, наличие иронии, юмора и т.п.)?», «Что устарело, а что - нет в данной книге?», «Медиатексты какой тематической, жанровой направленности поддерживает автор статьи, книги? Почему?», «Почему автор построил композицию своей книги так, а не иначе?» и т.д.

Затем - работа над рефератами. И только потом - самостоятельное обсуждение медиатекстов.

Занятия по формированию умений анализа и синтеза медиатекстов направлены на тренировку звукозрительной памяти, на стимуляцию творческих способностей личности, на импровизацию, самостоятельность, культуру мышления, способность применить полученные знания в новых педагогических ситуациях, на психологическую, нравственную работу, размышления о моральных и художественных ценностях и т.д.

Общая схема обсуждения медиатекста:

- вступительное слово ведущего (его цель - дать краткую информацию о создателях медиатекста, напомнить предшествующие их работы, чтобы аудитория могла выйти за рамки конкретного произведения, обратиться и к другим произведениям этих авторов; если есть в том необходимость, остановиться на историческом или политическом контексте событий, ни в коем случае не касаясь художественных, нравственных и иных оценок авторской позиции, и, разумеется, не пересказывая фабулу произведения), то есть установка на медиавосприятие;
- коллективное «чтение» медиатекста (коммуникативный этап);
- обсуждение медиатекста, подведение итогов занятия.

Обсуждение медиатекстов начинается (согласно рекомендациям Ю.Н.Усова) с относительно более простых для восприятия произведений массовой (популярной) культуры со следующими этапами:

- выбор эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения всего фильма;
- анализ данных эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления - в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и т.д.);
- выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

Завершается обсуждение проблемно-проверочным вопросом, определяющим степень усвоения аудиторией полученных умений анализа медиатекста (например: «С какими известными вам медиатекстами можно сравнить данное произведение? Почему? Что между ними общего?» и т.д.).

Не лишним будет и прислушаться к рекомендациям Е.А.Бондаренко, считающей, что для квалифицированно организованной дискуссии характерно:

- «равное право на высказывание и аргументацию для всех;
- отсутствие единого итога (каждое из высказанных мнений имеет право на существование, критика чужого мнения осуществляется лишь в корректной форме и на основании достаточно веских аргументов;
- активное использование в аргументации суждений таких психологических механизмов, как рефлексия и психотехника вживания» [Бондаренко, 1997, с.25].

Показателем способности аудитории к анализу аудиовизуальной, пространственно-временной структуры медиатекстов является умение осмысления многослойности образного мира, как отдельных компонентов, так и произведения в целом: логики звукозрительного, пластического развития мыслей авторов в комплексном, целостном единстве разнообразных средств организации изображения и звука.

Известно, что одна из основных задач медиаобразования в современных условиях – формирование и развитие у аудитории критического мышления по отношению к тем или иным медиатекстам, распространяемым по каналам массовой коммуникации.

Однако развитие у аудитории критического мышления невозможно без предварительного ее знакомства с типичными целями, методами и приемами манипулятивного медиавоздействия, его социально-психологическими

механизмами, без проблемного анализа информации. Зная конкретные приемы подобного воздействия, учащиеся смогут критичнее воспринимать любую информацию, поступающую по каналам прессы, телевидения, кинематографа, радио, Интернета и т.д.

Бесспорно, манипулятивное воздействие медиа на аудиторию осуществляется на разных уровнях. Попробую выделить некоторые из них:

-психофизиологический уровень воздействия на простейшие эмоции, когда на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное;

-социально-психологический уровень, основанный во многом на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю дается иллюзия осуществления своих заветных желаний путем идентификации с персонажем медиатекста;

-информационный уровень, суть которого в отражении полезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений: как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации и т.п.

-эстетический уровень, рассчитанный на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекста может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения насилия и агрессии, если они поданы «эстетизированно», «неоднозначно», «амбивалентно» и т.д.

Манипулятивное воздействие медиа опирается также на такие широко известные факторы, как стандартизация, мозаичность, серийность, фольклорность (волшебное могущество персонажей, постоянство метафор, символов, счастливый финал и т.д.). При этом используется два вида механизмов работы сознания – идентификация (отождествление, подражание) и компенсация («проекция»).

Сравнивая основные приемы манипулятивного воздействия медиа на аудиторию, можно использовать следующую типологию:

-«оркестровка» - психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;

-«селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций – к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций;

-«наведение румян» (приукрашивание фактов);

-«приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.);

-«трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека);

-«свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг;

-«игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации.

Идеальная аудитория, на которую эффективно воздействуют такого рода манипулятивные приемы, - люди, лишенные критического мышления по

отношению к медиатекстам, не понимающие разницы, между рекламой и развлечением. Вот почему очень часто действие медиатекста организовано в виде калейдоскопа, мозаики динамичной смены ритмически четко организованных эпизодов. Каждый из них не может длиться долго (чтобы фактура не наскучила зрителям), обладает некой информативностью, активно опирается на эффект компенсации, воздействует на эмоционально-инстинктивную сферу человеческого сознания.

Исходя из вышеизложенного, нами разработана следующая последовательность развития «антиманипулятивного» критического мышления аудитории на медиаматериале:

- знакомство учащихся с основными целями манипулятивного воздействия на материале медиа;
- выявление и показ социально-психологических механизмов, используемых авторами медиатекстов, ориентированных на манипулятивный эффект;
- показ и анализ методов и приемов, которыми создатели того или иного медиатекста пытаются добиться нужного им эффекта;
- попытка разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции, оценка аудиторией данной концепции медиатекста.

Разумеется, такой подход в проведении занятий полезен при определенных условиях. Прежде всего, он должен опираться на теоретическую подготовку аудитории. Бесспорно, такую теоретическую подготовку можно включить прямо в практику непосредственного проблемного анализа информации, но, на наш взгляд, предварительное общетеоретическое знакомство аудитории с типичными целями и приемами манипулятивного воздействия медиа значительно облегчает дальнейший процесс занятий.

При проблемном анализе медиатекстов со студентами используются различные методические приемы:

- «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материалах прессы, телевидения, радио и т.д., очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т.д.);
- снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;
- критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации;

Конечно, если для критического анализа выбран не информационный телевыпуск, а художественный медиатекст, учитываются особенности художественной структуры произведения. В противном случае не будет ощущаться разница между, скажем, конкретной политической акцией в реальной действительности и более многогранным воздействием произведения искусства.

Один из самых острых вопросов, касающихся манипулятивного воздействия медиа – насилие на экране. Бесспорно, немногие пытаются в реальной жизни подражать жестоким героям боевиков. Но иных из них «привыкание» к насилию, показанному по медиаканалам, бездумное

потребление эпизодов с многочисленными сценами убийств, пыток и т.д. приводят к равнодушию, очерствению души, неспособности к нормальной человеческой реакции на сострадание других. Отсюда ясна цель рассмотрения этого аспекта. К примеру, - обнаружить истинную сущность персонажа-супермена, легко убивающего десятки людей, показать, в чем вред показа насилия как «игры», «шутки» и т.п.

В целях более разнообразного проведения занятия применяется эффективная игровая форма – «расследование», суть которой в следующем. Аудитории предлагается расследовать преступления героев нескольких медиатекстов, содержащих сцены насилия. Дается задание выявить неблагоприятные, незаконные, жестокие, антигуманные действия персонажей, которые могут помимо всего прочего подаваться авторами в «веселой» и «шутливой» форме. Таким образом, собрав веские «улики», аудитория выстраивает итоговое обвинение против авторов («агентств») тех или иных медиатекстов, манипулирующих сценами насилия.

В этом случае представляются весьма полезными рекомендации американского ученого Б.Бэйера: аудитория должна уметь «определить: 1) различие между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; 2) надежность источника; 3) точность определения; 4) допустимые и недопустимые утверждения; 5) различие между главной и второстепенной информацией, утверждением; 6) пристрастность суждения; 7) установленные и не установленные суждения; 8) неясные и двусмысленные аргументы; 9) логическую несовместимость в цепи рассуждения; 10) силу аргумента» [Beuer, 1984, p.56].

Бесспорно, для анализа информационных медиатекстов умения, предложенные Б.Бэйером, могут дать хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный иммунитет к бездоказательности, «фигурам умолчания» и лжи. Нельзя не признать, что человек, не подготовленный к восприятию информации в ее различных видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа, не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств. Однако для художественного анализа любого, пусть даже самого примитивного произведения, «защиты» от манипулятивного воздействия, конечно же, недостаточно.

Выводы. Мы полностью разделяем мнение Дж.Грэхэма (J.Graham): «имитация экстенсивно используется как метод медиаобразования, чтобы исследовать диапазон процессов, систем и технологий. Это - логический диапазон на исследовательской основе, педагогика, ориентированная на личность учащегося, которая стремится развивать познавательное понимание медиа в большей степени, чем определять «обязательные знания». Это позволяет школьникам/студентам активно участвовать в принятии решений и в анализе проблем в различных областях медиа, к которым они иначе не имели бы доступа» [Graham, 1990, pp.102-103]. Как уже отмечалось, разработанный нами цикл практических занятий основывается на имитационных творческих заданиях. В итоге это должно способствовать развитию личности, ее

медиаграмотности/медиакомпетентности [включая индивидуальное, творческое мышление аудитории, отвечающие «понятийному» (знания по теории медиакультуры), «контактному» (целенаправленное общение с медиа, умение ориентироваться в жанровом и тематическом репертуарном потоке), «мотивационному» (эмоциональные, познавательные, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиа), «интерпретационно-оценочному» (в плане способности к критическому мышлению и анализу медиатекстов различных видов и жанров, к «отождествлению» с медийными персонажами и авторами; к пониманию и оценке авторской концепции в контексте структуры произведения); «креативному» (проявления творческого начала в различных аспектах деятельности) показателям медиаграмотности].

Наша педагогическая практика показала, что в результате вышеприведенного комплекса учебных занятий значительная часть аудитории от «первичного» и «вторичного» уровней восприятия медиатекстов переходит к более высокому уровню «комплексной идентификации», показателем которого становится способность к более полному пониманию и анализу позиции авторов произведения медиакультуры, обоснование собственного отношения к данной авторской позиции.

Примечания

- Beyer V.K. Improving Thinking Skills. *Phi Delta Kappan*, 1984. Vol. 65. N 8, p. 56.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Craggs, C.E. (1992). *Media Education in the Primary School*. London – New York: Routledge, 185 p.
- Graham, J. (1990). Playtime: Learning about Media Institutions Through Practical Work. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.101-107.
- Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.
- Баранов О.А. Школьные кино клубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. – М., 1968.
- Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века//Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. - С.9-106.
- Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1997. – 34 с.
- Гельмонт, А.М., Полторак, Д.И. Телевидение в школьном образовании. – Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 135 с.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования//Медиаобразование/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. – С.72-78.
- Зоркая Н.М. Уникальное и тиражированное. - М.:Искусство,1981. - 167 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – 176 с.
- Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 1998. – 512 с.
- Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 362 с.

Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.

Глава 6. Сравнительный анализ уровней показателей развития медиаграмотности студентов в контрольной и экспериментальной группах

Опираясь на разработанную нами методику медиаобразовательных занятий [см. Федоров, 2004, с.43-51, а также гл. 5], мы в течение учебного года вели курс по основам медиакультуры в педагогическом вузе. При этом ставилась задача проследить изменения уровней медиаграмотности студентов в контрольной и экспериментальных группах.

Констатация уровней медиаграмотности студентов основывалась на разработанной нами классификация показателей развития медиаграмотности/медиакомпетентности (развития аудитории в области медиакультуры) (см. главу 3). В соответствии с ней студентам было предложено 5 основных блоков вопросов и заданий (полный текст вопросов и заданий для констатирующего эксперимента, обоснование их логики и целей см. в Приложении 1):

- 1) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровней мотивационного показателя развития медиаграмотности аудитории (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы по которым осуществляется контакт аудитории с медиатекстами);
- 2) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровней контактного показателя (частоты контактов с различными видами медиа) развития медиаграмотности аудитории;
- 3) блок вопросов (тест закрытого типа) для выявления уровней информационного показателя (знаний терминологии, истории и теории медиакультуры) развития медиаграмотности аудитории;
- 4) блок аналитических заданий для выявления уровней интерпретационного/оценочного показателя (основанного на тех или иных уровнях перцептивного показателя) развития медиаграмотности аудитории;
- 5) блок творческих заданий для выявления уровней креативного показателя развития медиаграмотности аудитории.

В констатирующем эксперименте принимали участие 90 студентов факультета социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института (средний возраст студентов: 20-21 год): 45 студентов (14 юношей и 31 девушка) контрольной группы, в которой не велись занятия медиаобразовательного цикла, и 45 студентов (14 юношей и 31 девушка) экспериментальной группы, где в течение учебного года велись занятия медиаобразовательного цикла (наше исследование показало, что в начале учебного года существенной разницы в уровнях развития медиаграмотности

студентов контрольной и экспериментальной групп не наблюдалось, и они в целом примерно соответствовали уровням, зафиксированным нами впоследствии в конце учебного года у студентов контрольной группы). Соотношение юношей и девушек в контрольной и экспериментальной группах, на наш взгляд, типично для педагогических вузов России, где в течение вот уже многих десятилетий студенты мужского пола стабильно являются меньшинством (от 10% до 30% состава учебных групп).

Таб.1. Классификация выявленных уровней мотивационного показателя развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Уровни мотивационного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %) обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %) обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %) обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %) обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %) обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %) обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	0,00	16,13	11,11	14,28	29,03	24,44
2	средний уровень	21,43	35,48	31,11	35,71	48,39	44,44
3	низкий уровень	78,57	48,39	57,78	50,00	22,58	31,11

Анализ таблицы 1 показывает, что высокий уровень мотивационного показателя развития медиаграмотности, то есть широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, эстетических мотивов (включающих: выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров; стремление к философскому/интеллектуальному, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, критике их позиции; к идентификации, сопереживанию; стремление к эстетическим впечатлениям; к получению новой информации; к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры; к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей и т.д.) на деле обнаружили лишь 11% студентов контрольной группы. Этот показатель в экспериментальной группе студентов вдвое выше; как выше (на 13%) и число студентов, находящихся на среднем уровне развития мотивационного показателя медиаграмотности. При этом и в контрольной, и в экспериментальной группах отчетливо проявилась гендерная разница – число девушек, обладающих высоким уровнем мотивационного показателя развития медиаграмотности, заметно превышает число юношей. И, наоборот, среди юношей выявлено заметно больше респондентов,

обнаруживших низкий уровень мотивационного показателя развития медиаграмотности (то есть узкий спектр жанровых, тематических, эмоциональных, гедонистических, психологических мотивов, включающих: выбор только развлекательного жанрового и тематического спектра медиатекстов; стремление к компенсации; стремление к психологическому «лечению»; стремление к острым ощущениям; стремление к рекреации, развлечению и отсутствие эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами).

Таким образом, результаты сравнения медийной мотивации студентов контрольной и экспериментальной групп в определенной мере свидетельствуют об эффективности медиаобразовательного учебного курса, прослушанного студентами экспериментальной группой в течение учебного года.

Таб.2. Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп (вид медиа: пресса)

№	Уровни контактного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей обнаруживших данный уровень: (в %)	Число девушек обнаруживших данный уровень: (в %)	Общее число студентов обнаруживших данный уровень: (в %)	Число юношей обнаруживших данный уровень: (в %)	Число девушек обнаруживших данный уровень: (в %)	Общее число студентов обнаруживших данный уровень: (в %)
1	высокий уровень	0,00	0,00	0,00	14,28	3,22	6,67
2	средний уровень	50,00	54,84	53,33	42,86	58,06	53,33
3	низкий уровень	50,00	45,16	46,67	42,85	38,70	39,99

Анализ таблицы 2 свидетельствует, что по отношению к чтению прессы между студентами контрольной и экспериментальной групп в целом нет большой разницы. Около половины и тех и других обнаружили средний уровень контактного показателя (чтение прессы несколько раз в неделю) развития медиаграмотности. При этом существенных гендерных различий в этом плане также не наблюдается. Однако мы с самого начала не считали контактный показатель опорным, базовым для общего баланса показателей медиаграмотности. Бесспорно, человек, который совсем не соприкасается с медиа, не может стать медиаграмотным. Но и самый высокий уровень телепросмотров, слушания радио, серфинга в Интернете или чтения прессы не может гарантировать высокого уровня медиакомпетентности, если у человека, к примеру, неразвиты аналитические способности...

Таб.3. Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп (вид медиа: радио)

№	Уровни контактного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %) обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %) обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %) обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %) обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %) обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %) обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	42,86	45,16	44,44	42,86	74,19	64,44
2	средний уровень	21,43	25,81	24,44	35,71	9,68	17,78
3	низкий уровень	35,71	29,03	31,11	21,42	16,12	17,77

Анализ таблицы 3 свидетельствует, что по отношению к слушанию радиопередач между студентами контрольной и экспериментальной групп есть определенные различия. Так в экспериментальной группе высокий (ежедневный) уровень слушания радио обнаружили 64% респондентов, а в контрольной – только 44%. По сравнению с контрольной в экспериментальной группе почти вдвое меньше респондентов с низким (несколько раз в месяц и реже) уровнем контактов с радио.

С одной стороны, эти показатели, вероятно, можно расценивать, как один из результатов медиаобразовательного учебного курса, но с другой стороны, на наш взгляд, здесь не исключена и погрешность так называемой «малой выборки» респондентов.

К последствию малой выборки, наверное, можно отнести и то, что в контрольной группе не видно гендерной разницы в «радиоконтактах», тогда как в экспериментальной группе среди студентов с ежедневной привычкой прослушивания радиопередач девушек на 20% больше юношей.

Таб.4. Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп (вид медиа: телевидение)

№	Уровни контактного	Студенты контрольной группы:	Студенты экспериментальной группы:
---	--------------------	------------------------------	------------------------------------

	<i>показателя:</i>	<i>Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:</i>
1	высокий уровень	71,43	74,19	73,33	71,43	64,52	66,67
2	средний уровень	14,28	12,90	13,33	28,57	16,13	20,00
3	низкий уровень	14,28	12,90	13,33	0,00	19,35	13,33

Анализ таблицы 4 дает представление о том, что по отношению к телевизионным просмотрам между студентами контрольной и экспериментальной групп различий в принципе нет. Свыше 66% и тех и других смотрят ТВ ежедневно, от 13% до 20% - несколько раз в неделю. И только 13% опрошенных контрольной и экспериментальной групп смотрят телевизор несколько раз в месяц и реже. При этом симптоматичной гендерной разницы не обнаруживается.

Мы полагаем, что отсутствие прогресса в увеличении частоты телепросмотров в экспериментальной группе не является недостатком эксперимента, так как мы изначально не ставили себе целью рост контактного показателя студенческой аудитории. Как показал дальнейший анализ результатов эксперимента, несколько более высокий уровень «телесмотра» в контрольной группе несколько не способствовал повышению аналитического уровня показателя медиаграмотности этих студентов.

Таб.5. Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп (вид медиа: Интернет)

№	<i>Уровни контактного показателя:</i>	<i>Студенты контрольной группы:</i>			<i>Студенты экспериментальной группы:</i>		
		<i>Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:</i>
1	высокий уровень	00,00	6,45	4,44	14,28	6,45	8,89
2	средний уровень	35,71	6,45	15,55	21,43	22,58	22,22

3	низкий уровень	57,14	54,83	55,55	57,14	61,29	57,99
---	----------------	-------	-------	--------------	-------	-------	--------------

Никогда не используют Интернет 24,44% студентов контрольной группы (7,14% юношей, 32,26% девушек) и 8,89% студентов экспериментальной группы (7,14% юношей, 9,68% девушек).

Анализ таблицы 5 убедительно доказывает, что, к сожалению, уровень контактов российских студентов с Интернетом пока оставляет желать много лучшего: только от 4% до 9% студентов контрольной и экспериментальной групп посещают Интернет ежедневно и от 15% до 23% - еженедельно. Зато более половины студентов контрольной и экспериментальной групп посещают интернетные сайты несколько раз в месяц и менее, а от 9% до 24% студентов не бывают в Интернет вообще. При этом большинство интернетных контактов студентов происходит в вузе/интернет-клубе, а не дома. Домашний персональный компьютер, тем паче подключенный к Интернету, все еще остается недоступной роскошью для большинства провинциальных семей.

Разница в показателях в контрольной и экспериментальной группах невелика, однако анализ таблицы 5 показал, что гендерные различия по отношению к контактам с Интернетом имеются. Юноши с их традиционной тягой к техническим новинкам несколько более активны в интернетном серфинге, чем девушки, что вполне соотносится с результатами аналогичных социологических исследований, проведенных ранее различными организациями [например, см.: Образование и информационная культура, 2000].

Таб.6. Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп (вид медиа: видео/компьютерные игры)

№	Уровни контактного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %) обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %) обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %) обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %) обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %) обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %) обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	14,28	6,45	8,89	7,14	3,22	4,44
2	средний уровень	42,86	6,45	17,78	35,71	19,35	24,44
3	низкий уровень	35,71	58,06	51,11	49,99	41,93	44,45

Никогда не играют в видео/компьютерные игры 22,22% студентов контрольной группы (7,14% юношей, 29,03% девушек) и 26,67% студентов экспериментальной группы (7,14% юношей, 35,48% девушек).

Безусловно, частота контактов студентов с видео/компьютерными играми никоим образом не может быть весомым доказательством их медиаграмотности.

На наш взгляд, даже напротив: слишком частая привычка играть с компьютером отнимает у человека время для контактов с другими видами медиа. Впрочем, анализ таблицы 6 показывает, что уровень контактов студентов контрольной и экспериментальной групп вполне сопоставим, и высоким является только у 4% - 9% опрошенных. Зато больше половины студентов играют в компьютерные игры не чаще нескольких раз в месяц, а 22% - 26% не играют в них вообще.

Гендерная разница по отношению к компьютерным играм весьма отчетлива, так как число юношей – поклонников такого рода занятий как минимум вдвое превышает число девушек, что опять-таки соотносится с мировой практикой аналогичных социологических исследований. Большая часть популярных компьютерных игр основана на теме насилия («Doom» и т.п.), изначально/архетипно не слишком привлекающей женскую аудиторию. Отсюда и доминирование компьютерных игроков мужского пола.

Таб.7. Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп (в среднем по всем указанным выше видам медиа)

№	Уровни контактного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %) обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %) обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %) обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %) обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %) обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %) обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	25,71	26,45	26,22	14,28	0,00	4,44
2	средний уровень	32,86	21,29	24,89	64,28	93,55	84,44
3	низкий уровень	38,57	40,00	39,55	21,43	6,45	11,11

Итак, только 26,22% студентов контрольной группы и 4,44% экспериментальной группы показали высокий уровень контактного показателя развития медиаграмотности по нескольким видам медиа в целом. Однако при этом не следует забывать, что этот результат обусловлен низкой степенью контактов аудитории с Интернетом и компьютерными играми (где слабый уровень контактов обнаружили свыше половины опрошенных в обеих группах). Зато 73,33% опрошенных студентов (71,43% юношей и 74,19% девушек) контрольной группы и 66,67% опрошенных студентов экспериментальной группы (71,43% юношей и 64,52% девушек) заявили, что смотрят телевидение ежедневно, то есть обнаружили высокий уровень контактного показателя по данному виду медиа. Довольно высоким оказался у студентов и уровень контактного показателя по отношению к прослушиванию радиопередач (от 44% до 64% процентов опрошенных обнаружили высокий уровень контакта с

данным видом медиа). Таким образом, можно сделать вывод, что от 50% до 89% процентов опрошенных студентов присущ средний и высокий уровень контактного показателя развития медиаграмотности, что само по себе, как мы уже отмечали, не может считаться базовым индикатором для определения уровня медиаграмотности респондентов в целом.

Выявление уровней информационного показателя развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп проходило в ходе анализа результатов тестирования. Студентам были заданы 30 вопросов, разделенных на блоки по 10 вопросов в каждом (см. приложение 1). Один блок состоял из вопросов, касающихся терминологии медиа/медиакультуры, второй – истории медиа/медиакультуры, третий – теории медиа/медиакультуры. За один правильный ответ на каждый из вопросов студентам начислялся 1 балл. Таким образом, максимальное число баллов, которое мог набрать студент в результате теста, равнялось 30.

К **высокому уровню** информационного показателя развития медиаграмотности мы условились относить знания студентов, сумевших дать от 80% до 100% правильных ответов (от 24 до 30 баллов);

К **среднему уровню** информационного показателя развития медиаграмотности мы условились относить знания студентов, сумевших дать от 50% до 80% правильных ответов (от 15 до 23 баллов);

К **низкому уровню** информационного показателя развития медиаграмотности мы условились относить знания студентов, сумевших дать менее 50% правильных ответов (от 0 до 14 баллов).

Результаты тестирования были сведены нами в таблицу 8.

Конечно, тестирование студентов по разработанным нами вопросам (см. приложение 1) было не лишено уязвимых мест. С одной стороны, форма теста сохраняла возможность угадывания (интуитивного или логического – методом исключения наиболее сомнительных вариантов) правильного ответа с вероятностью 25%, то есть один верный ответ из четырех возможных. С другой стороны, тестирование не могло дать гарантии от списывания и подсказок студентам друг другу. Однако результаты тестирования сверялись нами с результатами устных опросов и бесед, что в значительной степени помогло убедиться в том, что они в целом верно отразили итоговые знания студентов как контрольной, так и экспериментальной групп.

Таб.8. Классификация выявленных уровней информационного показателя развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Уровни информационн	Студенты контрольной группы:	Студенты экспериментальной группы:
---	------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

	<i>20 показателя</i>	<i>Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:</i>	<i>Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:</i>
1	высокий уровень	7,14	16,13	13,33	92,86	96,77	95,55
2	средний уровень	28,57	58,06	48,89	7,14	3,23	4,44
3	низкий уровень	64,29	25,81	37,78	0,00	0,00	0,00

Анализ таблицы 8, на наш взгляд, отчетливо показывает эффективность медиаобразовательных занятий, проведенных со студентами экспериментальной группы в течение года. Высокий уровень информационного показателя развития медиаграмотности (от 80% до 100% правильных ответов на вопросы, связанные с терминологией, историей и теорией медиа/медиакультуры) показали 95% студентов экспериментальной группы, в то время, как в контрольной группе таких респондентов оказалось только 13%. Низкий уровень информационного показателя развития медиаграмотности (менее 50% верных ответов) в экспериментальной группе не был зафиксирован вообще, тогда как в контрольной группе он был обнаружен у 37% студентов.

Гендерные различия в ответах студентов проявились в том, что девушки в целом обладали большим запасом знаний о терминологии, теории и истории медиа/медиакультуры. Что же касается тех 13% студентов, которые в контрольной группе показали высокий уровень информационного показателя развития медиаграмотности без посещения каких-либо медиаобразовательных занятий, то можно предположить, что этот уровень достигнут ими за счет самообразования и/или воспитания в семье.

Данные таблицы 9 показывают, как именно распределялись верные/неверные ответы студентов контрольной и экспериментальных групп по различным видам проверки информационных знаний в области медиа/медиакультуры.

Таблица 9. Результаты тестирования студентов контрольной и экспериментальной групп по разделу «Информационный показатель медиаграмотности»

<i>Знания студентов:</i>	<i>Число ответов:</i>	<i>Студенты контрольной группы:</i>			<i>Студенты экспериментальной группы:</i>		
		<i>Число ответов юношей (в %):</i>	<i>Число ответов девушек (в %);</i>	<i>Общее Число ответов (в %);</i>	<i>Число ответов юношей (в %):</i>	<i>Число ответов девушек (в %):</i>	<i>Общее число ответов (в %):</i>

по терминологии медиа/ медиакультуры	число верных ответов	55,9	74,2	68,1	97,14	97,42	97,33
	число неверных ответов	45,1	25,8	31,9	2,86	2,58	2,67
по истории медиа/ медиакультуры	число верных ответов	32,6	38,3	36,7	83,57	78,39	80,00
	число неверных ответов	67,4	61,7	63,3	16,43	21,61	20,00
по теории медиа/ медиакультуры	число верных ответов:	37,8	56,5	50,6	83,57	86,77	85,78
	число неверных ответов;	62,2	43,5	49,4	16,43	13,23	14,22
по терминологии истории и теории медиа/ медиакультуры (в целом)	число верных ответов:	42,1	56,3	49,2	88,10	84,19	87,70
	число неверных ответов;	57,9	43,7	50,8	11,90	15,81	12,30

Анализ данных таблицы 9 показывает, что наибольшие затруднения студенты испытывали при ответе на вопросы текста, касающиеся истории медиа/медиакультуры (хотя в контрольной группе число неверных ответов в целом составило примерно 50%, в то время, как в экспериментальной группе это количество оказалось чуть выше 12%).

Далее нам показалось важным проанализировать сочетания уровней мотивационного и информационного показателей развития медиаграмотности студенческой аудитории в контрольной и экспериментальной группах (см. таблицу 10).

Таб.10. Сочетание выявленных уровней мотивационного и информационного показателей развития медиаграмотности студенческой аудитории в контрольной и экспериментальной группах

№	Сочетание уровней	Студенты контрольной группы:	Студенты экспериментальной группы:
---	----------------------	---------------------------------	---------------------------------------

	<i>мотивационного и информационного показателей:</i>	<i>Число юношей (в %), обнаруживших данный вариант</i>	<i>Число девушек (в %), обнаруживших данный вариант</i>	<i>Общее число студентов (в %), обнаруживших данный вариант</i>	<i>Число юношей (в %), обнаруживших данный вариант</i>	<i>Число девушек (в %), обнаруживших данный вариант</i>	<i>Общее число студентов (в %), обнаруживших данный вариант</i>
1	сочетание низких уровней	57,14	19,35	31,11	0,00	0,00	0,00
2	сочетание средних уровней	14,29	19,35	17,78	0,00	3,22	2,22
3	сочетание высоких уровней	0,00	6,45	4,44	14,28	29,03	25,09
4	несовпадение уровней	28,57	54,84	46,67	85,72	67,75	72,69

Анализ данных таблицы 10 доказывает, что несовпадение уровней мотивационного и информационного показателей развития медиаграмотности студенческой аудитории – распространенное явление, касающееся примерно 50% - 70% опрошенных. Таким образом, при более или менее разнообразных мотивах контактов с медиатекстами студент может не обладать особой информированностью о медиа/медиакультуре и наоборот. При этом чаще встречается вариант, когда уровень информационного показателя развития медиаграмотности оказывается выше мотивационного уровня (особенно часто этот феномен встречается в экспериментальной группе, получившей за год учебы значительный объем информации о медиа/медиакультуре).

Наше исследование показало также, что какой-либо сильной зависимости между частотой контактов студентов с медиа и их мотивационными и/или информационными показателями развития медиаграмотности не существует. Подавляющее большинство опрошенных (73,33% - в контрольной группе и 66,67% - в экспериментальной) обнаружили, например, высокий уровень контактного показателя медиаграмотности по отношению к ТВ, однако при этом только у 4,44% студентов контрольной группы и у 25,09% - экспериментальной проявилось ярко выраженное сочетание высоких уровней мотивационного и информационного показателей развития медиаграмотности.

Зато отчетливо прослеживается связь между высоким уровнем развития информационной медиаграмотности студентов и тем, был ли им прочитан медиаобразовательный курс. Так только 13,33% студентов контрольной группы обнаружили высокий уровень развития информационных показателей развития медиаграмотности, тогда как в экспериментальной группе (где в течение года читался учебный курс по основам медиакультуры и медиаобразования), эта цифра составила 95,55%.

Таб.11. Классификация выявленных уровней интерпретационного/оценочного показателя развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Уровни интерпретационного/оценочного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей обнаруживших данный уровень:	Число девушек обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов обнаруживших данный уровень:	Число юношей обнаруживших данный уровень:	Число девушек обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	7,14	3,22	4,44	7,14	35,48	26,67
2	средний уровень	21,43	29,03	26,67	42,86	58,07	53,33
3	низкий уровень	71,43	67,74	71,43	50,00	6,45	20,00

Анализ данных таблицы 11 доказывает, что у студентов контрольной группы доминирует низкий уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиаграмотности («безграмотность», то есть незнание языка медиа; неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения; анализ медиатекста, основанный на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей). Таких студентов в контрольной группе оказался 71%. (без существенной гендерной разницы). У студентов экспериментальной группы низкий уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиаграмотности обнаруживается в 3,5 раза реже (20%).

Примеров здесь можно приводить много, но все они однообразны и сводятся к короткому или длинному пересказу фабулы медиатекста. Конечно, в том или ином пересказе фабулы нередко можно обнаружить элементы опоры на медиавосприятие на уровне «отождествления с персонажем», однако это, на самом деле, только элементы, намеки, которые в итоге почти не влияют на в целом низкий уровень аналитических способностей респондентов.

Средний уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиаграмотности (умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование); анализ медиатекста, основанный на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей), оказался свойственен примерно 26% опрошенных студентов контрольной группы (также без заметных гендерных

различий). У студентов экспериментальной группы средний уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиаграмотности оказался вдвое выше (53%).

Вот фрагменты из аналитических работ студентов со средним уровнем интерпретационного/оценочного показателя развития медиаграмотности:

«Главная героиня – добрая, чистая и способная девушка, которая готова помогать окружающим. В нее невозможно не влюбиться, невозможно не радоваться ее успехам. Веселый, трогательный фильм учит нас не сдаваться ни при каких обстоятельствах. Он наполнен смешными ситуациями, которые делают его еще более красочным» (Любовь А.).

«Я получила массу впечатлений, почувствовала драматические ноты. (...) страх, чувство безысходности, растерянность и панику персонажей» (Татьяна Б.).

«Герой изображен честным, добрым, искренним человеком, которому чужды меркантильные интересы его окружения. Его приятель показан, напротив, показан сильной и волевой личностью» (Роман С.).

«Сериал произвел на меня очень сильное впечатление. Во-первых, своим интересным, близким к действительности сюжетом. Во-вторых, игрой актеров, которые настолько прочувствовали свои роли и так мастерски воплотили их, что во время просмотра казалось, что я наблюдаю за жизнью реальной семьи, которая попала в трудную ситуацию. (...) Я сделала вывод, что сериал имеет социальную направленность» (Ирина Ш.).

«Задумываешься на том, как важно любое твоё действие для других людей, как можно всё изменить всего лишь несколькими словами. Мне понравился главный герой тем, что в финале он жертвует своими собственными интересами ради того, чтобы его близкие были здоровы и счастливы» (Алексей П.).

«Также как в реальности, здесь показано то, что мы все – живые люди, меняющиеся в зависимости от обстоятельств. Другие же нас воспринимают по-разному: кто-то осуждает, а кто-то понимает. Все мы совершаем разные поступки. Есть определенные обстоятельства, в которых человек ведет себя так, а не иначе» (Ирина К.).

«Просмотр полностью перевернул мое мировоззрение. Я стала абсолютно по-другому относиться не только к войне, но и, вообще, к жизни, политике и т.д. Тысячи загубленных молодых жизней – этому нет никакого оправдания!» (Елена Ч.).

«Фильм произвел на меня очень сильное впечатление, и одновременно он в максимальной степени повлиял на мое отношение к жизни, к окружающим людям. (...) Он учит преодолевать трудности, не отступать перед ними. Посмотрев эту картину, я теперь стараюсь не плыть по течению жизни, а активно действовать, преодолевать трудности, ставить различные цели и добиваться их выполнения» (Ирина Н.).

Высокий уровень интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности [анализ медиатекста на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка) и оценка авторской концепции в контексте

структуры произведения (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста), оценка социальной значимости медиатекста (например, его актуальности), умение соотносить эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.; анализ медиатекста основанный на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей] обнаружили только 4% студентов контрольной группы. Зато у студентов экспериментальной группы высокий уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиаграмотности в шесть раз выше (26%), при этом заметна существенная гендерная доминанта респондентов женского пола.

Приведем отрывки из аналитических работ студентов с высоким уровнем интерпретационного/оценочного показателя развития медиаграмотности:

«Очень интересен финал произведения. Перед нами предстает картина разбитого, разграбленного, пылающего огнем Нью-Йорка XIX века. И постепенно это изображение сменяется сегодняшним Нью-Йорком. И на этом фоне звучит музыка. Этим приемом авторы хотели сказать, что жизнь меняется, а люди и проблемы остаются прежними. Новые люди нового мира плохо помнят или совсем не знают свою историю, и потому совершают те же ошибки, что и их предки...» (Мария Б.).

«Унылое настроение показано такими средствами, как дождливая сырая погода, серый цвет улиц. Одиночество героя подчеркнуто неуютной обстановкой квартиры, его монологами, обращенными к умершей жене. (...) Идея авторов: показать, что обманутый человек, лишенный жизненного стержня, обречен на гибель» (Елена Г.).

«Авторы показывают, как в самые трудные и тяжелые военные дни люди не разучились веселиться и шутить, как при помощи музыки они избавляются от психологического напряжения. (...) Вся картина построена на чередовании юмористических и страшных эпизодов» (Елена В.).

«Автор умело выстраивает захватывающий сюжет, полный неожиданных поворотов, воспринимаемый, можно сказать, на одном дыхании. В нем, по моему мнению, смешаны несколько жанров – мелодрама, детектив и философская притча. (...) Автор размышляет о любви, о том как она меняет жизнь, о цене любви и ее неизбежности» (Александра А.).

«Романтизм сюжета дает нам веру в настоящую любовь. Я считаю, что основной авторский замысел – дать возможность людям поверить, что как бы человек ни отличался от других, всегда найдутся люди, которые смогут понять его, но только в том случае, если ты добр и умеешь ценить других, их индивидуальность» (Мария К.).

«В финальном эпизоде мы видим пустой автомобиль с угасающими в полумраке под звуки мобильного телефона фарами. Постепенно фары машины гаснут, и телефон отключается... Эти два символа говорят о том, что недавно ими пользовались люди, которых уже нет в живых. Суть авторского послания: не

стоит «гнаться за смертью» и слишком надеяться на удачу. Этот кадр вызывает жалость к погибшим персонажам, которые опасно неслись по жизни на полной скорости...» (Анна М.).

Такая существенная разница в уровнях оценочных показателей между студентами контрольной и экспериментальной групп возникла, несмотря на то, что, как уже отмечалось ранее, многие студенты контрольной группы имели довольно высокие контактные уровни показателей медиаграмотности (например, высокий уровень телепросмотров обнаружили 73% опрошенных студентов контрольной группы).

Таким образом, анализ данных таблицы 11 еще раз убеждают в том, что высокая степень частоты контактов с медиа сама по себе не приводит к высокому уровню способности к полноценному восприятию/анализу медиатекстов. Зато на уровнях интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности студентов заметно отражаются уровни их информационного и мотивационного показателей медиаграмотности.

Напротив, сравнительный анализ данных таблиц 1, 8 и 11 показывает, что низкие уровни мотивационного (57,78%), информационного (37,78%) и оценочного (71,43%) показателей развития медиаграмотности студентов контрольной группы вполне коррелируются друг с другом. Впрочем, также как отчетливо соотносятся в этой же группе высокие уровни мотивационного (11,11%), информационного (13,13%) и оценочного (4,14%) показателей.

Итак, низкий уровень оценочного показателя развития медиаграмотности студента в большинстве случаев связан с аналогичными уровнями его мотивационного и информационного показателей и наоборот...

Если же обратиться к сравнительному анализу данных таблиц 1, 8 и 11 в экспериментальной группе, то отчетливо прослеживается тенденция, когда наличие высокого уровня информационного показателя медиаграмотности (95%) еще не гарантирует студентам столь же высокого уровня оценочного показателя развития медиаграмотности. Во всяком случае, только 26,67% студентов экспериментальной группы смогли подтвердить свой высокий уровень развития медиаграмотности по оценочному показателю, тогда как половина студентов (53,33%), обнаружила средний уровень оценочного показателя. Эти данные убеждают нас в том, что сама по себе информированность в области терминологии, теории и истории медиа/медиакультуры не приводит к автоматическому повышению аналитических способностей по отношению к медиатекстам. Об этом же говорят и цифры низкого уровня оценочного показателя развития медиаграмотности. Он составил в экспериментальной группе 20%, тогда как низкий уровень информированности в области медиа/медиакультуры тестированием не был зафиксирован вовсе.

Большая корреляция наблюдается в экспериментальной группе по уровням мотивационного и оценочного показателей развития медиаграмотности (31% студентов с низким уровнем мотивационного показателя соотносится с 20% студентов с низким уровнем оценочного показателя, соотношение по среднему уровню составляет 44% и 53%, а по высокому - 21% и 26%).

Поскольку операционный показатель (высокий уровень: практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров; средний уровень: практические умения создания медиатекстов с помощью консультаций педагогов/специалистов; низкий уровень: отсутствие практических умений создания медиатекстов или нежелание их создания) - неотъемлемая составляющая креативного показателя развития медиаграмотности, мы не стали анализировать его отдельно. Отметим только, что наши наблюдения за ходом выполнения студентами творческих работ различных типов показали, что уровень операционного показателя вполне соотносится с уровнем креативного показателя. Студенты, не обладающие практическими умениями в области медиа, не способны создавать медиатексты. Хотя, конечно, сами по себе практические умения не гарантируют высокого уровня креативного показателя развития медиаграмотности. Это отсутствие прямой зависимости практических умений и творческих результатов хорошо известно в среде профессионалов в мире медиа, когда из нескольких десятков ежегодных выпускников, к примеру, ВГИКа, как правило, заявляют о себе, как о ярких творческих личностях, единицы...

Таб.12. Классификация выявленных уровней креативного показателя развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Уровни креативного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %) обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %) обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %) обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %) обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %) обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %) обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	14,28	22,58	20,00	7,14	74,20	53,33
2	средний уровень	14,28	19,36	17,78	71,43	19,35	35,55
3	низкий уровень	71,43	58,06	62,22	21,43	6,45	11,11

Анализ данных таблицы 12 показывает, что между уровнями операционного и креативного показателей развития медиаграмотности существует четкая зависимость. Обученные умениям самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров (на которых и базируется операционный показатель) студенты экспериментальной группы в два с лишним раза превзошли студентов контрольной группы - как по высоким, так и по средним уровням креативного показателя развития медиаграмотности. При этом 53% студентов экспериментальной группы обнаружили высокий уровень креативного показателя развития медиаграмотности, то есть ярко выраженный

уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной др.), связанной с медиа. В контрольной группе этот процент составил всего 20%. И том, и в другом случае число девушек с высоким показателем креативности было выше, чем количество юношей. И наоборот, число юношей с низким креативным показателем развития медиаграмотности оказалось значительно выше, чем аналогичное количество девушек.

Таб.13. Сочетание выявленных уровней креативного и интерпретационного/оценочного показателей развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Сочетание уровней креативного и интерпретационного/оценочного показателей:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %), обнаруживших данный вариант	Число девушек (в %), обнаруживших данный вариант	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный вариант	Число юношей (в %), обнаруживших данный вариант	Число девушек (в %), обнаруживших данный вариант	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный вариант
1	сочетание низких уровней	64,29	41,94	48,89	14,29	6,45	8,89
2	сочетание средних уровней	7,14	0,00	2,22	35,71	16,13	22,22
3	сочетание высоких уровней	7,14	3,21	4,44	7,14	32,26	24,44
4	несовпадение уровней	21,43	54,84	44,44	42,86	45,16	44,44

Анализ данных таблицы 13 доказывают, что несовпадение уровней креативного и интерпретационного/оценочного показателей развития медиаграмотности студенческой аудитории – встречается почти у половины опрошенных. При этом чаще возникает вариант, когда уровень креативного показателя развития медиаграмотности оказывается выше оценочного уровня (это особенно заметно в экспериментальной группе, имевшей возможность развивать свои операционные и творческие способности на медиаматериале в процессе изучения учебного курса).

Зато четко прослеживается распространенное сочетание низких уровней креативного и интерпретационного/оценочного показателей развития медиаграмотности студентов в контрольной группе (64% у юношей и 48% у девушек).

Гендерные различия проявились, прежде всего, в том, что совпадения низких уровней креативного и интерпретационного/оценочного показателей развития медиаграмотности оказалось более распространено у юношей

контрольной группы, в то время как в экспериментальной группе большее число совпадений высоких уровней вышеуказанных показателей было зафиксировано у девушек. Ограниченная выборка респондентов не позволяет нам делать далеко идущие выводы, однако не будет лишним заметить, что девушки в целом чаще, чем юноши посещали занятия, поэтому получили больше операционных умений, на базе которых смогли лучше развить свои творческие способности на медиаматериале.

Проанализировав данные таблиц 2-13, мы составили итоговую таблицу 14 для классификации уровней комплексного показателя развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп.

Таб.14. Классификация выявленных уровней комплексного показателя развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп

№	Уровни комплексного показателя:	Студенты контрольной группы:			Студенты экспериментальной группы:		
		Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:	Число юношей (в %), обнаруживших данный уровень:	Число девушек (в %), обнаруживших данный уровень:	Общее число студентов (в %), обнаруживших данный уровень:
1	высокий уровень	0,00	6,45	4,44	7,14	35,48	26,67
2	средний уровень	21,43	12,90	15,55	35,71	58,06	51,11
3	низкий уровень	78,57	80,64	80,00	57,14	6,45	22,22

При этом мы условились считать, что к студентам, обладающим высоким комплексным уровнем развития медиаграмотности мы отнесем тех, у которых в ходе исследования проявился высокий показатель по трем-четырем основным показателям кроме контактного (высокий уровень которого, как мы доказали, в целом не влияет на развитие мотивационного, аналитического, информационного и творческого показателей). В экспериментальной группе таких студентов оказалось 12 человек (26,67%), из них - 11 девушек. В контрольной группе – только два человека, обе девушки (4,44%).

К студентам, обладающим средним комплексным уровнем развития медиаграмотности мы отнесли студентов, у которых в ходе исследования не было зафиксировано ни одного низкого уровня показателя по трем наиболее важным позициям (уровням информационного, оценочного и креативного показателей). В экспериментальной группе таких студентов было примерно половина (51,11%: 35,71% юношей и 58,06% девушек). В контрольной группе такой уровень был зафиксирован только у 15% студентов.

К студентам, обладающим низким комплексным уровнем развития медиаграмотности, мы отнесли тех, у которых в ходе исследования обнаружилось от одного и более проявлений низкого уровня показателя по трем наиболее важным вышеуказанным позициям. В контрольной группе таковых оказалось в четыре раза больше, чем в экспериментальной. При этом если в контрольной низкие результаты юношей и девушек вполне сопоставимы, то в экспериментальной доминируют юноши с низким уровнем медиаграмотности: их в 9 раз больше, чем девушек (что, на наш взгляд, произошло из-за узкой количественной выборки респондентов).

В целом данные таблицы 14 доказывают эффективность проведенного нами экспериментального учебного медиаобразовательного курса, эффективность разработанной нами методики проведения занятий (см. главу 5).

Сравнительный анализ данных таблиц 11 и 12 и 14 показывает, что в экспериментальной группе прослеживается явное совпадение, а в контрольной группе значительная близость уровней оценочного и комплексного показателей развития медиаграмотности студентов, что, на наш взгляд, свидетельствует, что оценочный показатель является наиболее значимым показателем развития медиаграмотности человека в целом.

Выводы. Разработанная нами классификация показателей развития медиаграмотности аудитории оказалась вполне эффективным инструментом для сравнительного анализа уровней развития медиаграмотности студентов контрольной и экспериментальной групп. Данный анализ доказал продуктивность разработанной нами модели и методики развития медиаграмотности студентов (уровень медиаграмотности студентов, прошедших годичный курс обучения в рамках медиаобразовательного курса в четыре раза превысил уровень аналогичных показателей в контрольной группе).

Case Study 1. Классификация выявленных уровней различных показателей развития медиаграмотности у студентов экспериментальной и контрольной групп

Недостаток многих социологических исследований, на наш взгляд, состоит в том, что, умело оперируя результатами массовых опросов, их авторы не всегда пытаются проанализировать и сопоставить знания/умения конкретного человека, которые, в каких-то областях могут быть весьма высокого уровня, а в других – среднего или низкого...

Вот почему главная особенность нашего констатирующего эксперимента заключалась в том, что помимо традиционного изучения и анализа «анонимных» предпочтений и знаний большей/меньшей по количеству респондентов аудитории, была предпринята попытка case study: изучения и анализа уровней развития медиаграмотности конкретных студентов/индивидов. Из каждой группы опрошенных (с высоким, средним и низким уровнями показателей медиаграмотности) нами отбирались типичные представители, ответы, творческие и практические работы которых были проанализированы с целью выявления соотношений и зависимостей уровней мотивационного, контактного, информационного, аналитического, креативного (и частично

операционного) показателей развития медиаграмотности у конкретного индивида.

Сначала были составлены таблицы 15 и 16, дающие общее представление о классификации уровней различных показателей развития медиаграмотности у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Таб.15. Классификация выявленных уровней различных показателей развития медиаграмотности у студентов экспериментальной группы

№	Студенты:	Показатели медиаграмотности:				
		Уровни мотивационного показателя	Уровни контактного показателя	Уровни информационного показателя	Уровни аналитического показателя	Уровни креативного показателя
1	Александра А.	С	С	В	В	С
2	Анна Д.	С	С	В	С	С
3	Анна К.	Н	С	В	С	В
4	Анна М.	В	С	В	С	С
5	Анна П.	Н	С	В	С	В
6	Анна У.	С	С	В	В	В
7	Екатерина И.	С	С	В	С	В
8	Елена В.	В	С	В	В	В
9	Елена Г.	В	С	В	В	В
10	Елена Е.	В	С	В	С	В
11	Елена Ч.	С	С	В	С	С
12	Инна В.	Н	С	В	В	В
13	Инна Л.	С	С	В	В	В
14	Ира К.	С	С	С	С	В
15	Ирина К.	С	С	В	С	В
16	Ирина М.	В	С	В	Н	Н
17	Ирина Н.	С	Н	В	С	В
18	Ирина Ш.	В	С	В	С	С
19	Карина И.	С	Н	В	С	В
20	Карина Ю.	Н	С	В	В	В
21	Любовь А.	С	С	В	С	С
22	Мария Б.	В	С	В	В	В
23	Мария Г.	Н	С	В	В	В
24	Мария К.	В	С	В	В	В
25	Наталья Л.	В	С	В	В	В
26	Оксана М.	С	С	В	С	В
27	Ольга Г.	С	С	В	С	В
28	Татьяна Б.	Н	С	В	С	В
29	Татьяна Е.	Н	С	В	С	В
30	Татьяна П.	С	С	В	С	В

31	Татьяна Т.	с	с	в	н	н
32	Александр Д.	н	с	с	н	н
33	Алексей Е.	с	н	в	с	с
34	Алексей Х.	н	н	в	н	с
35	Андрей О.	с	с	в	н	с
36	Валерий В.	н	с	в	с	с
37	Валерий К.	с	с	в	н	с
38	Василий А.	с	с	в	с	с
39	Вячеслав Щ.	н	в	в	н	с
40	Дмитрий И.	в	с	в	с	с
41	Евгений К.	с	с	в	в	в
42	Игорь П.	в	н	в	с	с
43	Роман С.	н	с	в	с	н
44	Сергей Д.	н	с	в	н	с
45	Сергей С.	н	в	в	н	н

* Условные обозначения:

в – высокий уровень показателя развития медиаграмотности студента.

с – средний уровень показателя развития медиаграмотности студента.

н – низкий уровень показателя развития медиаграмотности студента.

Таб.16. Классификация выявленных уровней различных показателей развития медиаграмотности у студентов контрольной группы

№	Студенты:	Показатели медиаграмотности:				
		Уровни мотивационного показателя	Уровни контактного показателя	Уровни информационного показателя	Уровни аналитического показателя	Уровни креативного показателя
1	Александра П.	с	с	в	с	н
2	Анна К.	с	с	с	с	н
3	Анна О.	н	с	с	н	с
4	Валерия Р.	н	с	с	с	в
5	Виктория Б.	в	с	с	н	н
6	Виктория Э.	н	с	с	н	с
7	Екатерина Д.	с	с	с	с	в
8	Екатерина К.	в	с	в	в	в
9	Елена А.	в	с	в	с	в
10	Елена Б.	н	с	н	н	н
11	Елена В.	с	н	н	н	н
12	Елена К.	с	с	с	с	н
13	Елена Л.	н	с	с	н	н
14	Елена Ч.	с	с	в	с	н
15	Ира С.	н	с	н	н	н
16	Ирина С.	в	с	с	н	с

17	Любовь Ч.	н	с	н	н	н
18	Марина Б.	с	с	в	с	в
19	Наталья Е.	с	н	н	н	н
20	Наталья Р.	н	н	н	н	н
21	Оксана Л.	н	с	с	н	с
22	Оксана С.	с	с	с	с	н
23	Ольга В.	н	с	н	н	н
24	Ольга И.	н	с	с	н	с
25	Ольга Л.	н	с	с	н	н
26	Светлана К.	н	с	с	н	н
27	Светлана С.	в	с	с	с	в
28	Татьяна Т.	с	с	с	н	н
29	Юлиана С.	н	с	н	н	н
30	Юлия З.	н	с	с	н	с
31	Юлия С.	с	н	с	н	в
32	Александр Б.	н	с	н	н	н
33	Алексей Б.	н	с	в	с	в
34	Алексей К.	с	н	н	н	н
35	Алексей П.	с	с	с	с	с
36	Андрей Г.	н	в	с	с	н
37	Андрей С.	с	с	с	в	в
38	Антон А.	н	с	н	н	н
39	Владислав Х.	н	с	н	н	н
40	Дмитрий К.	н	с	н	н	н
41	Кирилл Г.	н	н	н	н	н
42	Николай Г.	н	с	с	н	н
43	Олег П.	н	с	н	н	с
44	Павел Г.	н	с	н	н	н
45	Сергей С.	н	с	н	н	н

* Условные обозначения:

в – высокий уровень показателя развития медиаграмотности студента.

с – средний уровень показателя развития медиаграмотности студента.

н – низкий уровень показателя развития медиаграмотности студента.

Исходя из данных таблиц 15 и 16, мы проанализировали ответы студентов, типичных для проявления различных уровней (высокого, среднего и низкого) развития медиаграмотности.

Группа В – высокий уровень показателя развития медиаграмотности студента. Здесь можно выделить студентку Марию К., у которой есть только один показатель среднего уровня – контактный. Все остальные – высокие. В самом деле, Мария К. обладает разнообразным спектром медийной мотивации, у нее накоплен основательный багаж знаний в области терминологии, теории и истории медиаобразования. Но главное, что она творческая личность, обладающая высоким уровнем восприятия и аналитического мышления по отношению к медиатекстам. Это относится как к любым видам творческих

работ во время изучения ею годовичного медиаобразовательного курса, так и к ее рецензиям, репликам в обсуждении медиатекстов и т.д. Аналогичный уровень развития медиаграмотности (при несколько более суженом спектре мотивации) продемонстрировали к концу годовичного обучения и Евгений К. и Инна Л.

Напомню, что в контрольной группе таких студентов было 4%, а в экспериментальной группе в шесть раз больше – 26%.

Группа С – средний уровень показателя развития медиаграмотности студента. Здесь в качестве типичной студентки можно выделить Ирину К., у которой есть только один показатель высокого уровня – творческий. Все остальные – средние. Эта старательная студентка не имеет особой склонности к изучению медиакультуры. Однако она привыкла «учить» все предметы подряд, поэтому добивается некоего «усредненного» уровня знаний, в том числе и медиаобразовательных, за счет усидчивости. Тем не менее, выполнение творческих работ раскрыло ее скрытый потенциал поиска нестандартных решений (к примеру, в коллажах на медиатемы). Другими типичными представителями этой группы можно считать Анну Д. (при всех остальных средних показателях она, благодаря природной памяти, показала высокий уровень знаний терминологии, теории и истории медиакультуры) и Екатерину И.

В контрольной группе таких студентов было 15%, а в экспериментальной группе – в три с лишним раза больше – 51%.

Группа Н – низкий уровень показателя развития медиаграмотности студента. Здесь типичных студентов выделить нетрудно: Дмитрий К., Кирилл Г., Сергей С. Лишь контактный показатель выходит у них на средний уровень (а по части контактов с ТВ – даже на высокий). Все остальные показатели уровней развития медиаграмотности стабильно низкие. Мотивация их медиаконтактов одинаково однообразна и ограничивается тягой к развлечению. Они несколько не интересуются теорией и историей медиа/медиакультуры. Перцептивные и аналитические способности по отношению к медиатекстам у них абсолютно неразвиты. Творческие способности также не проявляются... Как правило, они при первом удобном случае (и без него) стараются пропустить занятия в вузе (причем - по любым предметам). В своей будущей профессии они ничуть не заинтересованы. Учеба для них – нечто вроде отбывания пятилетней трудовой повинности с конечной целью (нужной, наверное, больше их родителям, чем им самим) в виде государственного диплома в высшем образовании. Реальные мотивы их учебы (определяемые опять-таки, скорее, их родителями) сводятся в основном к трем родительским «чтобы не» (для юношей: «чтобы не попал в армию», «чтобы не болтался по улицам и подворотням», «чтобы не попал в дурную компанию»; для девушек: «чтобы не была хуже других», «чтобы не болталась без дела», «чтобы не осталась без жениха с дипломом»).

В контрольной группе студентов с низким уровнем развития медиаграмотности было подавляющее большинство (80%), а в экспериментальной группе – вчетверо меньше (22%).

Case Study 2: Анализ результатов выполнения студентами творческих заданий по контент-анализу медиатекстов

В целях дополнительного выяснения медийных предпочтений студентов и анализа результатов выполнения студентами творческих заданий по контент-анализу (Content Analysis) медиатекстов нами была использована медиаобразовательная методика, предложенная А.Силвэрблэтом [Silverblatt, 2001, pp.62-64]. В эксперименте участвовало 38 студентов (31 девушка и 7 юношей в возрасте 20-21 года) Таганрогского государственного педагогического института. Каждый из них выбрал для контент-анализа три своих любимых медиатекста разных видов и жанров, то есть всего студентами было проанализировано 114 медиатекстов. В каждом из медиатекстов студентами были выделены главные персонажи, у которых был выявлен род, возраст, раса, уровень образования, вид работы/учебы, брачный статус, количество детей, внешний вид, черты характера, роль и влияние данных персонажей в медиатексте. Полученные в итоге результаты были сведены нами в таблицу 17.

Таблица 17. Результаты выполнения студентами творческих заданий по контент-анализу медиатекстов

Категории	Выбор студентками данного варианта (в %)	Выбор студентами данного варианта (в %)	Общий выбор студентами данного варианта (в %)	
1.	Виды медиатекстов:			
1.1.	фильмы, сериалы	48,39	85,71	55,26
1.2.	телепередачи	41,93	28,57	39,47
1.3.	печать, пресса	6,45	0,00	5,26
1.4.	компьютерные игры	3,22	0,00	2,63
1.5.	другие виды медиатекстов	0,00	0,00	0,00
2.	Жанр медиатекстов:			
2.1.	комедия	25,81	28,57	26,31
2.2.	мелодрама	29,03	0,00	23,68
2.3.	реалити-шоу	12,90	0,00	10,53
2.4.	ток-шоу	9,68	14,28	10,53
2.5.	фантастика	6,45	28,57	10,53
2.6.	развлекательное шоу	6,45	0,00	5,26
2.7.	драма	6,45	0,00	5,26
2.8.	детектив	6,45	0,00	5,26
2.9.	криминальная драма	0,00	28,57	5,26
2.10.	другие жанры	6,45	14,28	7,89
3.	Род персонажа медиатекста:			
3.1.	мужской	58,06	85,71	63,16
3.2.	женский	41,93	14,28	36,84
4.	Возраст персонажа медиатекста:			

4.1.	0-5	3,22	0,00	2,63
4.2.	6-12	3,22	0,00	2,63
4.3.	13-18	3,22	14,28	5,26
4.4.	19-25	32,26	42,86	34,21
4.5.	26-35	45,16	28,57	42,10
4.6.	36-50	9,68	14,28	10,53
4.7.	50-65	6,45	14,28	7,89
4.8.	Старше 65	0,00	0,00	0,00
5.	<i>Раса персонажа медиатекста:</i>			
5.1.	белый	83,87	85,71	84,21
5.2.	цветной (метис, мулат и пр.)	6,45	0,00	5,26
5.3.	негр	0,00	14,28	2,63
5.4.	азиат	3,22	0,00	2,63
5.5.	латиноамериканец	3,22	0,00	2,63
5.6.	индеец	0,00	0,00	0,00
5.7.	другое	6,45	0,00	5,26
6.	<i>Уровень образования персонажа медиатекста:</i>			
6.1.	вуз.	64,52	57,14	63,16
6.2.	средняя школа.	22,58	28,57	23,68
6.3.	начальная школа	3,22	14,28	5,26
6.4.	другое	9,68	0,00	7,89
7.	<i>Вид учебы/работы персонажа медиатекста:</i>			
7.1.	квалифицированный работник.	67,74	57,14	65,79
7.2.	безработный.	9,68	14,28	10,53
7.3.	школьник/студент	6,45	28,57	10,53
7.4.	работник низкой квалификации	9,68	14,28	10,53
7.5.	работник занимающий высокую должность	3,22	0,00	2,63
7.6.	другое	6,45	14,28	7,89
8.	<i>Брачный статус персонажа медиатекста:</i>			
8.1.	холостяк	51,61	71,42	55,26
8.2.	женатый	38,71	28,57	36,84
8.3.	разведенный	6,45	0,00	5,26
8.4.	гражданский брак	3,22	0,00	2,63
8.5.	вдовец	3,22	0,00	2,63
8.6.	другое	0,00	0,00	0,00
9.	<i>Количество детей у персонажа медиатекста:</i>			
9.1.	0	67,74	85,71	71,05
9.2.	1	25,81	14,28	23,68
9.3.	2	6,45	0,00	5,26

9.4.	3 и более	3,22	0,00	2,63
10.	<i>Внешний вид персонажа медиатекста:</i>			
10.1	привлекательность по традиционным стандартам	58,06	57,14	57,89
10.2	«усредненность» по традиционным стандартам.	29,03	42,86	31,58
10.3.	очаровательность/ гламурность	9,68	0,00	7,89
10.4.	непривлекательность по традиционным стандартам.	6,45	14,28	7,89
10.5	другое	3,22	0,00	2,63
11.	<i>Тип телосложения персонажа медиатекста:</i>			
11.1.	средний вес/фигура	41,93	42,86	42,10
11.2.	стройность/ худощавость	38,71	14,28	34,21
11.3.	спортивность/ атлетичность	16,13	14,28	15,79
11.4.	вес выше среднего	0,00	28,57	5,26
11.5.	полнота	6,45	0,00	5,26
11.6.	другое	3,22	0,00	2,63
12	<i>Черты характера персонажа медиатекста:</i>			
12.1.	самостоятельность	70,97	57,14	68,42
12.2.	иждивенчество	3,22	0,00	2,63
12.3.	интеллектуальность	51,61	42,86	50,00
12.4.	тупость	3,22	0,00	2,63
12.5.	прямота	41,93	57,14	36,84
12.6.	находчивость, хитрость, изворотливость	9,68	14,28	10,78
12.7.	активность, владение ситуацией	35,48	57,14	42,10
12.8.	пассивность	3,22	0,00	2,63
12.9.	остроумие	35,48	28,57	34,21
12.10.	ироничность, саркастичность	9,68	0,00	7,89
12.11	объект юмора/ насмешки, иронии со стороны других персонажей	6,45	14,28	7,89
12.12.	заботливость	35,48	14,28	31,58
12.13.	беззаботность	12,90	0,00	10,53

12.14.	верность	35,48	14,28	31,58
12.15.	предательство	0,00	0,00	0,00
12.16.	оптимизм	67,74	71,43	68,42
12.17.	пессимизм	0,00	0,00	0,00
12.18.	правдивость	32,26	28,57	31,58
12.19.	лживость	0,00	0,00	0,00
12.20.	наивность	9,68	0,00	7,89
12.21.	цинизм	0,00	0,00	0,00
12.22.	доброта	35,48	14,28	31,58
12.23.	жестокость	3,22	14,28	5,26
12.24.	сила, «крутизна», решительность	16,13	28,57	18,42
12.25.	слабость, нерешительность	6,45	14,28	7,89
12.26.	смелость	16,13	28,57	18,42
12.27.	трусость	0,00	0,00	0,00
12.28.	трудолюбие	32,25	14,28	29,80
12.29.	ленивость	0,00	0,00	0,00
12.30.	практичность	6,45	14,28	7,89
12.31.	безалаберность	0,00	0,00	0,00
12.32.	принципиальность	6,45	14,28	7,89
12.33.	беспринципность	0,00	0,00	0,00
12.34.	целеустремленность	12,90	14,28	13,16
12.35.	бесцельность	0,00	0,00	0,00
12.36.	эмоциональность	41,93	28,57	40,58
12.37.	холодность	0,00	0,00	0,00
12.38.	нежность	19,35	28,57	21,56
12.39.	грубость	3,22	14,28	5,26
12.40.	кокетливость	19,35	14,28	18,42
12.41.	зажатость	0,00	0,00	0,00
12.42.	сексуальность, чувственность	16,13	28,57	18,42
12.43.	фригидность	0,00	0,00	0,00
12.44.	другое	9,68	0,00	7,89
13.	<i>Роль персонажа в сюжете медиатекста:</i>			
13.1.	положительная	51,61	57,14	52,63
13.2.	романтическая	22,58	14,28	21,05
13.3.	комическая	9,68	14,28	10,53
13.4.	отрицательная	3,22	14,28	5,26
13.5.	Другая (например, роль телеведущего)	26,14	14,28	24,37
14.	Влияние персонажа медиатекста на развитие сюжета:			

14.1.	положительное влияние	74,19	71,43	73,68
14.2.	нет влияния/слабое влияние	16,13	14,28	15,79
14.3.	как положительное, так и отрицательное влияние	6,45	14,28	7,89
14.4.	отрицательное влияние	3,22	28,57	7,89

Анализ таб. 17 привел нас к следующим выводам:

1. Из всего разнообразия видов медиатекстов студенты предпочитают выбирать в качестве любимых: 1) фильмы и телесериалы (55,26%, при этом количество студентов, выбравших этот вариант (85,71%) значительно превышает число студенток (48,39%); 2) телепередачи (39,47% при доминировании респондентов женского пола). Печать, пресса, компьютерные игры, интернетные сайты в целом не смогли набрать больше 8% голосов опрошенных. Полученные данные подтверждают общую картину, сложившуюся в контактах массовой аудитории с медиа: чтение постепенно утрачивает свои позиции, интернет еще не успел обрести широкого распространения, таким образом, публика предпочитает ТВ (включая просмотр по телевидению фильмов и сериалов).

2. Наиболее предпочитаемыми жанрами медиатекстов оказались: 1) комедия (26,31%, голосов респондентов мужского пола здесь больше женского); 2) мелодрама (23,68%, и это чисто женские предпочтения); 3) реалити-шоу и ток-шоу (по 10,53%); 4) фантастика (10,53%, с преимущественным числом голосов респондентов мужского пола – 28,57%). Ни один из других медийных жанров не смог набрать более 6% голосов (хотя криминальной драме отдали предпочтения 28,57% студентов мужского пола). Как и следовало ожидать, среди любимых жанров доминировали развлекательные. Жанры, которые традиционно считаются у массовой аудитории «тяжелыми» (драма, трагедия, притча, аналитическая телепередача и т.п.) в целом не смогли набрать и шести процентов голосов...

3. Подавляющее большинство любимых медийных персонажей, согласно контент-выборке, сделанной студентами, оказалось мужчинами (63,16%). При этом у респондентов мужского пола 85,71% любимых персонажей – мужчины, в то время, как голоса студенток распределились более равномерно. 58,06% респондентов выделяют персонажей-мужчин, а 41,93% - женщин. Таким образом, студенты оказались медийными «эгоцентриками»...

4. Как и следовало ожидать, персонажи в возрасте до 18 и старше 35 лет оказались не слишком популярны у двадцатилетних студентов. Максимальное предпочтение было оказано своим ровесникам – возрастной группе от 19 до 25 лет (34,21% голосов, без заметных гендерных различий в предпочтениях) и несколько более старшей возрастной группе персонажей от 26 до 35 лет (42,10%, здесь доминировали женские голоса, что психологически и социально вполне объяснимо, т.к. женщины часто инстинктивно отдают предпочтение мужчинам со сложившимся материальным статусом и жизненным опытом).

5. В расовом выборе любимых персонажей студенты оказались единодушны – 84,21% респондентов (без гендерных отличий) предпочли медийных героев с белой кожей. Вместе с тем, респонденты мужского пола оказались более толерантны к персонажам негроидной расы (14,28%), в то время, как респонденты-женщины отметили свои симпатии к сказочным, фантастическим персонажам неопределенной расы (например, из мультфильма «Шрек») – 6,45%.

6. Собственный уровень образования (учеба в вузе) существенно повлиял на выбор любимых медийных персонажей с высшим образованием (63,16%, без гендерной разницы в предпочтениях). Впрочем, 23,68% опрошенных понравились и персонажи со средним образованием.

7. Аналогично сложилась и ситуация с видом учебы/работы любимых персонажей. Большинство голосов получили квалифицированные работники (65,79%). Медийные персонажи, учащиеся в школе/вузе пришлись по душе в основном респондентам мужского пола (28,57%), студентки назвали таковых среди своих любимцев только в 6,45% ответов. Респонденты мужского пола оказались также более увлеченными безработными персонажами (14,28%, женских голосов в этом случае было почти вдвое меньше). Парадоксально, но медийные персонажи, обладающие низкой квалификацией (10,53% голосов) оказались втрое популярнее героев, занимающих высокую должность (2,63%). Быть может, в этом проявилась традиционно прохладное отношение современной молодежи к высокопоставленному начальству...

8. Как и следовало ожидать, наиболее популярными у респондентов оказались медийные персонажи-холостяки (55,26%, при этом они пришлись по душе половине студенток и 71% студентов). Второе место по популярности заняли женатые персонажи (36,84% при преимуществе женских голосов). Разведенные, вдовцы и лица, живущие в гражданском браке (вместе взятые) смогли набрать только 10% голосов. Правда, тут стоит отметить, что такого рода предпочтения (как, впрочем, и в предыдущих случаях) диктуется конкретными медиатекстами, а там, как известно, доминируют неженатые и женатые персонажи, а не вдовцы и разведенные...

9. Понятно, что симпатии двадцатилетних, как правило, неженатых респондентов были обращены к бездетным персонажам (в целом - 71,05% , у студентов мужского пола эта цифра еще больше – 85,71%). Впрочем, четверть опрошенных студенток называют среди своих любимых персонажей и отцов/матерей одного ребенка (среди респондентов мужского пола эта цифра не превысила 15%). Популярность персонажей с двумя и более детьми на руках минимальна (от 3% до 6% голосов).

10. Столь же предсказуемо, что студенты предпочитают внешне привлекательных персонажей (57,89%), или по крайней мере – средних внешних данных (31,58%). Непривлекательные по традиционным стандартам медийные персонажи симпатичны лишь 7,89% опрошенных.

11. Интересно, что персонажи со спортивной/атлетической фигурой не стали лидерами студенческих предпочтений (около 15% голосов без заметной гендерной разницы у опрошенных). По-видимому, студентам куда приятнее симпатизировать персонажам, похожим на них по среднему типу телосложения

(42,10% голосов). Правда, стройные героини медиатекстов также достаточно популярны (34,21% - с преимуществом женских голосов)... По отношению к персонажам, обладающим весом выше среднего, обозначилась толерантность респондентов мужского пола (28,57%)...

12. Наиболее популярными чертами характеров медийных персонажей стали такие качества как оптимизм (68,42%), самостоятельность (68,42%), интеллектуальность (50,00%), активность, владение ситуацией (42,10%), эмоциональность (40,58%), прямота (36,84%), остроумие (34,21%). Около трети голосов набрали такие черты характеров медийных персонажей, как доброта, правдивость, заботливость, верность, трудолюбие. При этом, естественно, что у таких черт, как интеллектуальность, доброта, заботливость и верность, больше голосов среди респондентов женского пола, а у прямоты, активности – мужского. Бесспорно, не все из вышеприведенных черт характеров могут быть однозначно трактованы как положительные. Например, прямота, активность и эмоциональность, как известно, далеко не всегда идут во благо... Однако в целом выбор студентов склоняется к положительным медийным персонажам. Такие отрицательные черты характеров персонажей, как лживость, трусость, безалаберность, пассивность, пессимизм и т.п. оставили респондентов равнодушными. Вместе с тем, 5,26% выделили у своих любимых персонажей такие отрицательные черты, как жестокость и грубость.

13. Около половины опрошенных (без заметных гендерных различий) обозначили роль персонажа из своего любимого медиатекста как положительную. Для 21,05% респондентов (с преобладанием женских голосов) оказалась важной романтическая функция героя. Каждый десятый опрошенный выделил комическую функцию персонажа. И только 5,26% - отрицательную функцию (что полностью совпадает с процентным отношением выделенных ранее таких отрицательных черт персонажей, как жестокость и грубость). Четверть респондентов отметили, что их любимые персонажи (как правило, это телевизионные ведущие) не обладают ярко выраженной положительной/отрицательной функцией в медиатексте, сохраняя своего рода нейтралитет...

14. Большинство опрошенных (73,68%, без существенной гендерной разницы) отметили, что персонажи из любимых ими медиатекстов оказывают положительное влияние на развитие сюжета. И только 7,89% выделили отрицательное влияние (или как положительное, так и отрицательное влияние вместе).

Таким образом, наш опрос подтвердил общую тенденцию медийных контактов студенческой аудитории – ее ориентации на развлекательные жанры аудиовизуальных медиа, внешне привлекательных (но среднего телосложения), положительных, активных, холостых, бездетных, образованных, обладающих высокой квалификацией героев (прежде всего - персонажей-мужчин) в возрасте от 19 до 35 лет. Этим героям свойственны оптимизм, самостоятельность, интеллектуальность, эмоциональность, остроумие. Они отлично владеют жизненной ситуацией и оказывают позитивное воздействие на развитие хода сюжета медиатекста.

Примечания

- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII/Под ред. В.С.Собкина. – М., 2000.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. – 2004. - № 4. – С.43-51.

Глава 7. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников и студентов

В последние годы в ведущих странах мира всю большую значимость приобретает процесс медиаобразования. «Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media* - средства) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555]. В одобренной ЮНЕСКО формулировке медиаобразование (*media education*) определяется как направление в педагогике, связанное «со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [UNESCO, 1999, pp.273-274].

Таким образом, медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность/медиакомпетентность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета [Федоров, 2001, с.8].

В 2002 году состоялось важное событие в истории движения отечественного медиаобразования: учебно-методическим объединением (УМО при Министерстве образования Российской Федерации) по специальностям педагогического образования была зарегистрирована новая вузовская специализация «Медиаобразование» (03.13.30.). Иначе говоря, медиапедагогика в России впервые за всю свою историю обрела официальный статус.

Существует расхожее мнение, что госстандарты начальной и средней школы России не предусматривают медиаобразовательных возможностей активизации учебного процесса. Между тем контент-анализ утвержденных Министерством образования РФ официальных документов [Обязательный минимум..., 1998; Обязательный минимум..., 1999], касающихся обязательного минимума содержания начального и среднего (полного) общего образования, показывает, что это не так.

Обратимся к фактам. Ведущие зарубежные медиапедагоги и исследователи К.Бэзэлгэт (С. Bazalgette), Э.Харт (А. Hart) и др. считают, что медиаобразование должно основываться на изучении так называемых шести «ключевых понятий» (key aspects): «агентства медиа/media agencies» (анализ системы функционирования, целей и т.д. источников информации, создающих и распространяющих медиатексты), «категории медиа/media categories» (анализ типов медиатекстов – по видам, жанрам и т.д.), «технологии медиа/media technologies» (анализ технологического процесса создания медиатекстов), «языки медиа/media languages» (аудиовизуальные средства выразительности, коды и знаки, стиль и пр. медиатекстов), «аудитории медиа/media audience» (анализ типологии аудитории, уровней медиавосприятия медиатекстов), «репрезентации медиа/media representations» (анализ конкретного представления авторами/источниками информации/агентствами содержания в медиатекстах) [Hart, 1991, p.13].

Разделяя эту точку зрения, можно проследить присутствие рекомендаций к изучению ключевых понятий медиаобразования в Образовательных минимумах содержания начального и среднего общего образования Российской Федерации.

В Образовательном минимуме, касающемся предметов начальной школы, элементы интегрированного медиаобразования обнаруживаются в дисциплинах филологического и искусствоведческого циклов. Например, там отмечается взаимосвязь изобразительного искусства и музыки с литературой, театром, кино, телевидением, идет речь о «средствах художественной выразительности» (ключевое понятие «язык медиа»), об анализе литературных текстов («категории медиа», «язык медиа», «репрезентация медиа») [Обязательный минимум..., 1998]. В минимуме содержания среднего образования [Обязательный минимум..., 1999] медиапедагогический потенциал прослеживается более явно. В предметной области «Филология» пишется о необходимости анализа текстов («Текст. Тема и основная мысль текста. Основная и второстепенная информация. Структура текста ... Интерпретация содержания прочитанного и/или прослушанного текста»), языка искусства («Эстетическая функция языка художественной литературы»). Рассматриваются и понятия «категория» и «репрезентация», «автор/источник текста», «технология создания текста» («Основные типы литературных направлений», «Роды и жанры литературы и основные способы выражения авторского сознания», «Нравственная, социальная, историко-культурная проблематика», «Соотношение

жизненной правды и художественного вымысла в литературных произведениях». «Роль средств массовой информации»). Менее отчетливо, но все-таки присутствует и понятие «аудитория».

Не столь прозрачно и подробно элементы интегрированного медиаобразования даны в разделе дисциплины «История»: учащиеся должны изучать на уроках такие понятия, как «Массовая культура. Информационная революция. Многообразие стилей и течений в художественной культуре» (т.е. просматривается опора на ключевые понятия «агентства», «категории», «языки» и «репрезентации» медиа).

Зато в минимуме по предмету «Информатика» в той или иной степени представлены, пожалуй, все шесть основных понятий медиаобразования. Здесь есть рекомендации изучать «информационные процессы в живой природе, обществе и технике: получение, передача, преобразование, хранение и использование информации», понятия «информационная культура человека, информационное общество», «язык, как способ представления информации, кодирование», «текст и его обработки», «основные устройства компьютера», мультимедийные технологии, компьютерные коммуникации, интернет».

Аналогичные пассажи обнаруживаются и в предметной области «Технология»: «работа с информацией и технологической документацией», «использование информационных технологий, ... развитие информационных технологий, новые информационные технологии» (т.е. затрагивается изучение таких понятий, как «агентства», «категории» и «технологии»).

К сожалению, Образовательные минимумы содержания начального и среднего общего образования по биологии, физике, химии, экологии, географии, основам безопасности жизнедеятельности и остальным приметам (как видно из таб.1) не предусматривают элементов интегрированного медиаобразования. Хотя возможности таких дисциплин, как биология, экология или география, в плане интегрированного медиаобразования весьма значительны, что и подтверждает мировая педагогическая практика.

Таб. 1. Наличие элементов интегрированного медиаобразования в Образовательных минимумах содержания начального и среднего общего образования.

(знак «+» означает присутствие данного элемента в текстах официально утвержденных Образовательных минимумов, знак «-» означает его отсутствие, знак «?» - неопределенность присутствия данного элемента).

№	Предметная область, учебная дисциплина	Наличие рекомендаций к изучению ключевых понятий медиаобразования					
		Агентства медиа	Категории медиа	Технологии Медиа	Языки медиа	Аудитории медиа	Репрезентации медиа
		1	2	3	4	5	6
1	Филология (языки, литература)	+	+	+	+	+	+
2	История	+	+	-	+	?	+
3	Искусство	+	+	+	+	?	+

4	Информатика	+	+	+	+	+	+
5	Технология	+	+	+	?	-	?
6	Естествознание, (биология, физика, химия, экология)	-	-	-	-	-	-
7	Математика	-	-	-	-	-	-
8	География	-	-	-	-	-	-
9	Основы безопасности жизнедеятельности	-	-	-	-	-	-
10	Физкультура	-	-	-	-	-	-

Между тем, заведующая лабораторией технических средств обучения и медиаобразования Института общего среднего образования РАО Л.С.Зазнобина (1939-2000) еще в 1998 году разработала «Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального общего и среднего образования» [Зазнобина, 1998], который был опубликован в двух научно-методических сборниках и в журнале «Стандарты и мониторинг в образовании» и на сайте www.mediaeducation.ru, но, увы, так и остался на уровне проекта.

В преамбуле этого документа Л.С.Зазнобина совершенно справедливо задавалась чрезвычайно важными для медиаобразования вопросами: «Часто ли современному школьнику предлагается критически отнестись к словам учителя, газетному тексту, учебнику, телепередаче или другому СМИ? Предлагается ли ребенку попытаться уловить и «вскрыть» смысл того или иного информационного сообщения, понять «кому это выгодно»?». В самом деле, нельзя не согласиться с Л.С.Зазнобиной [Зазнобина, 1998]: в «педагогическом процессе для создания благоприятных условий обучения и учения необходимо способствовать преодолению коммуникационных барьеров, возникающих на пути информационных потоков. Подобные барьеры могут быть обусловлены географическими, историческими, государственно-политическими, ведомственными, экономическими, техническими, терминологическими, языковыми, психологическими и другими причинами. Одна из задач школьного медиаобразования - нахождение педагогических приемов преодоления коммуникативных барьеров в учебном процессе. (...) Медиаобразование, интегрированное в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины, призвано выполнять уникальную функцию подготовки школьников к жизни в информационном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин».

Далее в медиаобразовательном стандарте [Зазнобина, 1998] выделяются следующие требования к минимально необходимому уровню подготовки учащихся, основанные на умениях: находить требуемую информацию в различных источниках; переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему и наоборот; трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена; понимать цели коммуникации, направленность информационного потока; аргументировать собственные высказывания; находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по

их исправлению; воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них; составлять рецензии и анонсы информационных сообщений; устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями; вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от «белого шума»; составлять план информационного сообщения, предлагать форму его изложения адекватную содержанию; работать с инструментарием подготовки, передачи и получения информации и т.д.

С.И.Гудилина в своей статье «Перспективы развития эстетического воспитания» (здесь и далее текст снова цитируется по интернетному сайту www.mediaeducation.ru) считает, что можно выделить следующие дидактические функции использования медиа в эстетическом воспитании учащихся:

- объединение научной и художественной форм познания через графические средства;
- исследовательское конструктивное видение окружающей среды, как естественных форм, так и созданных человеком;
- практическое применение знаний в творчестве;
- обучение основам графической грамотности;
- развитие проектного мышления;
- изучение, анализ и использование мирового художественного опыта;
- создание условий для самопознания и саморазвития школьников.

Судя по всему, С.И.Гудилина является активной сторонницей семиотического подхода в медиаобразовании: «Важно научить школьников понимать язык, - пишет она в процитированной выше статье, - на котором идет коммуникативный процесс. Специфика графической информации заключается в раскрытии условностей знаков, символов, кодов, через которые идет кодирование образов. (...) Изучение семиотических и семантических систем подводит учащихся к пониманию художественной картины мира. Следует вспомнить, что если научная картина мира - это некая система знаний, разъясняющая строение мира в целом, то в искусстве изображение мира неадекватно его пониманию. Наиболее убедительно это проявляется в изображении добра и зла, положительного и отрицательного, света и тени. Символическое изображение образов соединяет этические ценности с эстетическими и становится своеобразным ориентиром в понимании художественной картины мира. Экспликация эстетического восприятия мира обогащает понимание его развития, структур и других форм существования. Такое разъяснение может быть в следующих темах: природа в знаковых системах искусства; свет и цвет как средство художественной выразительности; архитектурная бионика; природа в фольклоре (архитектуре, живописи); природотворчество и пр.».

Ее коллегу Т.Г.Жарковскую интересуют проблемы интеграции медиаобразования в преподавание иностранного языка. Она считает, что при изучении иностранного языка в школе недостаточно внимания уделяется развитию таких умений, как находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию (что является одной из целей медиаобразования).

Конечно, для того, чтобы школьники обрели все эти умения, необходим целый цикл практических упражнений и творческих заданий. И тут сотрудниками лаборатории ТСО и медиаобразования предлагаются следующие практические

задания:

- подбор информации по какой-либо теме из доступных источников;
- ознакомление с телепрограммой с последующим составлением анонсов нескольких передач по их названиям;
- предложение темы и названия передач, статей, видео/аудио продукции, которые могут дополнить изучаемый в школе материал по какому-либо предмету;
- выбор трех лучших фильмов/мультфильмов текущей теленедели, обоснование своего выбора;
- ранжирование предложенной информации по ее социальной значимости;
- составление тематической подборки информационных материалов из газет и журналов по какой-либо теме;
- запись на видеомagneтофон нескольких телесюжетов по определенной теме, составление к ним заданий и комментария.
- составление краткого описания видеосюжета на определенную тему;
- прослушивание устной информации с последующим изложением ее в виде комикса/рисунков;
- прослушивание устной информации с последующим составлением сценарного плана видеосюжета;
- изложение предложенной информации в форме послания в будущее или прошлое;
- ознакомление с информацией с целью определения аудитории, которой она адресована;
- ознакомление с информацией с целью изменения ее с учетом предложенного нового адресата;
- ознакомление с информацией и с комментарием к ней с целью обоснования собственной позиции по отношению к комментарию;
- ознакомление с информацией с целью обнаружения и исправления в ней ошибок;
- ознакомление с информацией с целью составления анонса или рецензии;
- ознакомление с информационным сообщением с целью составления плана, по которому можно воспроизвести его главную мысль, сюжет;
- ознакомление с информационным сообщением с целью найти на контурной карте места, где происходят изложенные события.
- ознакомление с информационным сообщением с целью представления предложенной информации в табличной форме и т.д.

Итак, как следует из контент-анализа действующих в настоящее время российских Образовательных минимумов содержания начального и среднего общего образования, некоторые элементы интегрированного медиаобразования туда включены. Однако далеко не во все дисциплины и очень часто – в довольно размытых фразах. Бесспорно, активный и творческий учитель уже сейчас может (и таких примеров немало) осуществлять интегрированное медиаобразование школьников, опираясь на существующие Образовательные минимумы. Вместе с тем, на наш взгляд, при составлении и дальнейшем совершенствовании Образовательных минимумов «Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами», разработанный Л.С.Зазнобиной, должен быть включен (скорее всего, в доработанном виде) в структуру официальных документов.

Однако готовы ли российские учителя к внедрению медиаобразовательных идей? Как они, вообще, относятся к проблеме медиаобразования в школе и вузе? Какие его задачи считают наиболее важными? В какой степени используют элементы медиаобразования на уроках? Что, по их мнению, мешает им заниматься медиаобразованием?

На эти вопросы мы попытались ответить, в ходе анкетирования 57 педагогов средних школ (№№ 12, 27, 36, 37, 38 и др.) г. Таганрога. Информация о возрастных и гендерных данных опрошенных учителей - в таблице 2.

Таблица 2. Количество опрошенных учителей и их распределение по возрастным/гендерным данным

Возраст учителей:	Количество учителей:	Количество учителей в %:	Количество учителей женского пола:	Количество учителей мужского пола:
21-30 лет	10	17,54	7	3
31-40 лет	12	21,05	8	4
41-50 лет	11	19,30	7	4
51-60 лет	12	21,05	7	5
61-70 лет	12	21,05	10	2
Всего:	57	100,00	39	18

Бесспорно, наш опрос не мог претендовать на тотальную репрезентативность. Вместе с тем, его результаты кажутся нам симптоматичными для медиаобразовательного процесса в целом, тем более что они по многим позициям перекликаются с итогами исследования медиаобразовательных тенденций в двенадцати европейских странах [Hart & Suss, 2002].

Результаты проведенного нами опроса российских учителей мы занесли в таблицы №№ 3-7.

Таблица 3 показывает, как распределились голоса учителей, выразивших свое отношение к необходимости и формам медиаобразования школьников и студентов.

Таблица 3. Отношение учителей к медиаобразованию

возраст/ пол учителей:	Тип отношения учителей к медиаобразованию школьников и студентов *:									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Число учителей (в %), выбравших данный вариант ответа:									
21-30 лет/всего	0,00	60,00	30,00	0,00	80,00	10,00	40,00	40,00	20,00	60,00
21-30 лет/муж.	0,00	66,67	0,00	0,00	100,00	0,00	33,33	33,33	33,33	33,33
21-30 лет/жен.	0,00	57,14	42,86	0,00	71,43	14,28	42,86	42,86	14,28	71,43
31-40 лет/всего	16,67	83,33	33,33	0,00	83,33	25,00	83,33	41,67	25,00	50,00
21-30 лет/муж.	0,00	50,00	25,00	0,00	50,00	25,00	100,00	50,00	25,00	50,00
21-30 лет/жен.	25,00	100,00	37,50	0,00	100,00	25,00	75,00	37,50	25,00	50,00
41-50 лет/всего	9,10	72,73	36,36	0,00	54,54	45,45	72,73	45,45	27,27	63,64
41-50 лет/муж.	0,00	50,00	50,00	0,00	75,00	75,00	100,00	50,00	25,00	75,00
41-50 лет/жен.	14,28	85,71	28,57	0,00	42,86	28,57	57,14	42,86	28,57	57,14
51-60 лет/всего	25,00	41,67	50,00	8,33	50,00	16,67	58,33	50,00	25,00	41,67

51-60 лет/муж.	20,00	40,00	60,00	0,00	60,00	20,00	100,00	40,00	20,00	40,00
51-60 лет/жен.	28,57	42,86	42,86	14,28	42,86	14,28	28,57	57,14	28,57	42,86
61-70 лет/всего	16,67	58,33	33,33	8,33	33,33	8,33	33,33	50,50	25,00	41,67
61-70 лет/муж.	0,00	100,00	50,00	00,00	50,00	0,00	50,00	50,00	0,00	0,00
61-70 лет/жен.	20,00	50,00	30,00	10,00	30,00	10,00	30,00	50,00	30,00	50,00
Все возраст. группы (всего)	14,03	63,16	36,84	3,51	56,14	21,05	57,89	45,61	24,56	50,88
Все возраст. группы (муж.).	5,55	55,55	38,89	0,00	66,67	27,78	83,33	44,44	22,22	44,44
Все возраст. группы (жен)	17,95	66,67	35,90	5,13	56,41	17,95	46,15	46,15	25,64	53,85

** Типы отношения учителей к медиаобразованию школьников и студентов обозначены порядковыми номерами и имеют следующие формулировки:*

1. В медиаобразовании школьников нет необходимости.
2. Медиаобразование школьников должно быть обязательным.
3. Медиаобразование должно быть факультативным, кружковым.
4. В медиаобразовании студентов нет необходимости.
5. Медиаобразование в педагогических вузах должно быть обязательным.
6. Медиаобразование студентов должно быть только факультативным.
7. Необходимо ввести новую педагогическую специальность «Медиаобразование».
8. Медиаобразование школьников и студентов должно быть интегрированными с обязательными предметами
9. Медиаобразование в школе и вузе должно быть автономным, в виде отдельного урока.
10. Медиаобразование в школе и вузе должно быть синтезом автономных и интегрированных уроков

Анализ таблицы 3. Отношение учителей к медиаобразованию

Анализ данных таблицы 3 показывает, что большинство учителей считает необходимым обязательное (63,16% голосов) или факультативное (34,84% голосов) медиаобразование школьников. Аналогично мнение педагогов относительно обязательного (56,14%) и факультативного (21,05%) медиаобразования студентов.

57,89% опрошенных учителей (83,33% мужчин и 46,15% женщин) высказались также за введение в вузах новой педагогической специальности «медиаобразование». При этом обязательное медиаобразование школьников/студентов и специальность «медиаобразование» нашли наиболее последовательную поддержку в возрастной группе педагогов от 31 до 40 лет (83,33% голосов по всем позициям).

При этом учителя, участвовавшие в нашем анкетировании, полагают, что медиаобразование школьников/студентов должно быть интегрированным с обязательными предметами (45,61% голосов, без заметных гендерных и возрастных различий), автономным (24,56%, также без существенных гендерных и возрастных различий) или сочетанием того и другого (50,88%).

Только 14,03% опрошенных педагогов настаивает на ненужности медиаобразовании школьников. Женских голосов здесь в три раза больше мужских, а голосов представителей старшего поколения больше, чем младшего (в возрастной группе учителей от 21 года до 30 лет вообще нет ни одного противника медиаобразования школьников).

В какой-то мере полученные нами данные соотносятся с результатами исследования Л.К.Платуновой, которая обнаружила, что «26% учителей не видят необходимости в кинофакультативе для учеников. Взять на себя функцию ведущего кинофакультатива готовы только 11% учителей» [Платунова, 1995, с.13].

Однако даже учительская оппозиция радикально меняет точку зрения, отвечая на вопрос о статусе медиаобразования студентов. Против него высказывается всего 3,51% педагогов. При этом все они – женщины старше 50 лет, которые, по-видимому, уже не в состоянии изменить свои традиционные взгляды на учебный процесс.

Таким образом, свыше 75% опрошенных учителей в той или иной форме высказывается в пользу медиаобразования школьников и студентов, а 58% из них убеждены: настала пора для открытия новой вузовской специальности «медиаобразование». Это свидетельствует о том, что интенсивное развитие медиа вызывает адекватную реакцию российских педагогов – осознание, что жизнь в мире информационных технологий и бума массовых коммуникаций требует от подрастающего поколения медиаграмотности не в меньшей степени, чем традиционной грамотности.

В этой связи нам показалось интересным сравнить некоторые данные таблицы 3 с результатами опроса 26 экспертов в области медиаобразования (в опросе участвовали такие известные медиапедагоги из десяти стран мира, как О.А.Баранов, К.Ворсноп, Р.Корнелл, А.П.Короченский, Б.Мак-Махон, Дж.Пандженте, С.Н.Пензин, И.Розер, К.Тайнер, Е.В.Якушина и др.), проведенного нами для ЮНЕСКО в 2003 году [Fedorov, 2003]. Разница во мнениях между учителями и экспертами более всего проявилась в их отношении к автономному медиаобразованию. В отличие от 25,64% российских учителей только 7,69% экспертов считают, что медиаобразование должно осуществляться в виде отдельных спецкурсов/уроков. Различия в поддержке интегрированного медиаобразования заметно меньше: 46,15% голосов учителей и 30,77% - экспертов. Еще ближе позиции экспертов и учителей, сторонников синтеза интегрированного и автономного медиаобразования: 53,85% голосов учителей и 61,54% голосов экспертов. В итоге большинство учителей и экспертов в целом сходятся во мнении, что наиболее перспективный путь для развития современного медиаобразования – сочетание автономных и интегрированных занятий со школьниками и студентами.

Результаты ответов учителей на вопросы, касающиеся их отношения к основным задачам медиаобразования, систематизированы в таблице 4.

Таблица 4. Отношение учителей к основным задачам медиаобразования

Возраст/ пол учителей:	Задачи медиаобразования *:													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Число учителей (в %), выбравших данный вариант ответа:													
21-30 лет/всего	60,00	100,0	20,00	40,00	30,00	50,00	20,00	60,00	10,00	40,00	0,00	20,00	20,00	30,00
21-30 лет/муж.	33,33	100,0	33,33	33,33	0,00	66,67	0,00	66,67	0,00	100,0	0,00	40,00	20,00	60,00
21-30 лет/жен.	71,43	100,0	14,28	42,86	42,86	42,86	28,57	57,14	14,28	14,28	0,00	28,57	14,28	42,86
31-40 лет/всего	58,33	41,67	41,67	33,33	58,33	58,33	41,67	41,67	33,33	25,00	16,67	8,33	8,33	16,67
21-30 лет/муж.	50,00	75,00	25,00	25,00	50,00	75,00	25,00	50,00	25,00	50,00	25,00	0,00	0,00	25,00

21-30 лет/жен.	62,50	37,50	50,00	37,50	62,50	50,00	50,00	37,50	37,50	25,00	12,50	12,50	12,50	12,50
41-50 лет/всего	45,45	72,73	36,36	27,27	27,27	36,36	63,64	36,36	45,45	18,18	45,45	9,10	0,00	27,27
41-50 лет/муж.	25,00	50,00	25,00	25,00	50,00	25,00	75,00	25,00	75,00	50,00	50,00	25,00	0,00	0,00
41-50 лет/жен.	57,14	85,71	42,86	28,57	28,57	42,86	57,14	42,86	28,57	0,00	42,86	0,00	0,00	42,86
51-60 лет/всего	66,67	33,33	33,33	33,33	50,00	58,33	25,00	50,00	50,00	33,33	16,67	8,33	8,33	41,67
51-60 лет/муж.	60,00	40,00	20,00	40,00	40,00	40,00	20,00	60,00	80,00	40,00	20,00	20,00	0,00	40,00
51-60 лет/жен.	71,43	28,57	42,86	28,57	57,14	71,43	28,57	42,86	28,57	28,57	14,28	0,00	14,28	42,86
61-70 лет/всего	58,33	66,67	41,67	33,33	41,67	50,00	33,33	33,33	33,33	25,00	8,33	25,00	0,00	16,67
61-70 лет/муж.	100,0	50,00	50,00	0,00	50,00	50,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
61-70 лет/жен.	50,00	70,00	40,00	40,00	40,00	50,00	40,00	40,00	40,00	30,00	10,00	30,00	0,00	20,00
Все возраст. группы (всего)	57,89	63,16	35,09	33,33	43,86	50,88	36,84	43,86	35,09	29,82	17,54	14,03	7,02	26,31
Все возраст. группы (муж.)	50,00	61,11	27,78	27,78	38,89	50,00	27,78	44,44	44,44	50,00	22,22	11,11	5,55	16,67
Все возраст. группы (жен)	61,54	64,10	38,46	35,90	46,15	51,28	41,02	43,59	30,77	20,51	15,38	15,38	7,69	30,77

** Задачи медиаобразования обозначены порядковыми номерами и имеют следующие формулировки:*

1. Воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, оценки эстетического качества медиатекстов, понимания медиатекстов, пропаганды шедевров медиакультуры.
2. Развитие критического мышления, критической автономии личности по отношению к медиа.
3. Защита от вредного влияния медиа.
4. Удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа.
5. Обучение аудитории практическим умениям работы с медиатехникой.
6. Развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры.
7. Развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов.
8. Развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте.
9. Подготовка людей к жизни в демократическом обществе.
10. Развитие коммуникативных способностей личности.
11. Развитие умений самовыражаться с помощью с помощью медиа, создавать медиатексты.
12. Получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры.
13. Получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.
14. Развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры.

Анализ таблицы 4. Отношение учителей к основным задачам медиаобразования

Анализ данных таблицы 4 приводит к выводу, что опрошенные учителя являются сторонниками следующих основных теорий медиаобразования (в порядке убывания голосов):

- 1) развития критического мышления (основная задача: развитие критического мышления, автономии личности по отношению к медиа/медиатекстам) – 63,16% (без существенной гендерной разницы, но с доминантой мнений молодого поколения

учителей);

2) эстетической (основные задачи: развитие хорошего эстетического восприятия, вкуса, способностей к квалифицированной оценке эстетического качества медиатекстов, к пониманию медиатекстов; пропаганда шедевров медиакультуры) – 57,89% (женских голосов здесь в среднем на 11% больше, чем мужских);

3) идеологической (основная задача: развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа/медиакультуры) – 50,88%;

4) культурологической (основная задача: развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте) – 43,86%;

5) практической (основная задача: обучение аудитории практическим умениям работы с медиатехникой) – 43,86%;

6) семиотической (основная задача: развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов) – 36,84% (женских голосов на 14% больше мужских);

7) защитной/протекционистской (основная задача: защита аудитории от вредного влияния медиа) – 35,09% (женских голосов в среднем на 11% больше мужских);

8) развития демократического мышления (основная задача: подготовка людей к жизни в демократическом обществе с помощью медиа/медиакультуры) – 35,09% (мужских голосов здесь на 14% больше, чем женских);

9) удовлетворение потребностей аудитории - 33,33% (основная задача: удовлетворение потребностей аудитории в области медиа/медиакультуры).

При этом учителя считают важным развитие: способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры (26,31%, женских голосов тут вдвое больше мужских); коммуникативных качеств личности (29,82%, мужских голосов в два раза больше женских); умений самовыражаться с помощью с помощью медиа, создавать медиатексты (17,54%). На последнем месте у педагогов оказались такие задачи, как получение аудиторией знаний по истории медиа/медиакультуры (14,03%) и теории медиа/медиакультуры (7,02%), хотя в последнем случае не очень ясно, как без опоры на теории медиа можно развивать, например, критическое мышление аудитории или обучать учащихся пониманию языка медиа.

Сравнение этих данных с результатами опроса международной экспертной группы [Fedorov, 2003] показывает, что мнения российских учителей по многим позициям близки к экспертным: педагоги (хотя и в меньшем процентном отношении) на первое место тоже ставят задачу развития критического мышления аудитории (84,61% голосов экспертов и 63,16% голосов учителей). Не столь уже принципиален разброс голосов и по отношению к эстетическим (57,89% голосов учителей и 46,15% - экспертов), идеологическим (50,88% учительских и 38,46% экспертных голосов), практическим (43,86% голосов учителей и 50,00% голосов экспертов) и «потребностным» (33,33% голосов учителей и 30,77% голосов экспертов) задачам медиаобразования.

Однако сравнение с экспертными оценками отчетливо показывает, что учителя явно завышают роль «защитных» (35,09% сторонников среди учителей и только 15,38% - среди экспертов) задач медиаобразования, в ущерб семиотическим и

культурологическим, получившим у экспертов от 57% до 70% голосов.

Почти вдвое меньше учительских голосов получила и такая популярная у экспертов (61,89%) задача медиаобразования, как развитие демократического мышления аудитории. То же самое относится и к коммуникативной задаче (57,34% голосов экспертов и только 29,82% голосов учителей) и к задаче развития умений выражать свою личность с помощью медиа (53,85% голосов экспертов и 17,54% голосов педагогов).

Значимость знаний учащимися истории и теории медиа/медиакультуры оказалась учителями также занижена по сравнению с экспертной группой. Сторонников этих задач медиаобразования среди экспертов от 37% до 48%, в то время, как у опрошенных нами педагогов эти цифры колеблются в диапазоне от 7% до 14%.

Все это приводит к выводу, что, несмотря на общую поддержку учителями и экспертами приоритетности развития критического мышления на материале медиакультуры, в среде педагогов еще нет достаточного понимания важности ряда иных существенных медиаобразовательных задач. Например, ими явно принижается потенциал медиаобразовательных занятий, связанных с развитием демократического мышления аудитории, зато преувеличивается значимость «защитно-протекционистских» задач.

Итак, данные таблицы 4 дают представление о «теоретической» поддержке учителей медиаобразовательных задач. Однако нам было важно выяснить, в какой степени опрошенные нами педагоги реально используют элементы медиаобразования на своих занятиях. Результаты ответов на этот вопрос сведены в таблицу 5.

Таблица 5. Использование учителями элементов медиаобразования на уроках/занятиях

Возраст/ пол учителей:	Элементы медиаобразования используются на уроках/занятиях	Элементы медиаобразования не используются на уроках/занятиях	Ответ на вопрос вызывает затруднение
Число учителей (в %), выбравших данный ответ:			
21-30 лет/всего	70,00	0,00	30,00
21-30 лет/муж.	100,00	0,00	0,00
21-30 лет/жен.	57,14	0,00	42,86
31-40 лет/всего	41,67	25,00	33,33
21-30 лет/муж.	50,00	0,00	50,00
21-30 лет/жен.	37,50	37,50	25,00
41-50 лет/всего	36,36	18,18	45,45
41-50 лет/муж.	25,00	25,00	50,00
41-50 лет/жен.	42,86	14,28	42,86
51-60 лет/всего	25,00	33,33	41,67
51-60 лет/муж.	60,00	20,00	20,00
51-60 лет/жен.	0,00	42,86	57,14
61-70 лет/всего	8,33	25,00	50,00
61-70 лет/муж.	0,00	0,00	100,00
61-70 лет/жен.	10,00	30,00	60,00

Все возрастные группы /всего	35,09	21,05	43,86
Все возрастные группы /муж.	50,00	11,11	38,89
Все возрастные группы /жен	28,20	25,64	46,15

Анализ таблицы 5. Использование учителями элементов медиаобразования на уроках/занятиях

Напомним, что анализ данных таблицы 3 показал, что около 75% учителей считают, что медиаобразование школьников - необходимая составляющая современного учебного процесса. Вместе с тем из данных таблицы 5 ясно, что на деле только 35,09% (50,00% мужчин и лишь 28,20% женщин, среди которых преподаватели старше 51 года составляют меньшинство) опрошенных педагогов твердо заявляют, что они в той или иной степени используют элементы медиаобразования на своих занятиях.

21,05% учителей (11,11% мужчин и 25,64% женщин, большая часть – старшего возраста) признаются, что никогда не используют на своих занятиях элементы медиаобразования. У остальных ответ на этот вопрос вызывает затруднение. И понятно почему: из анализа данных следующих таблиц (№№ 6,7) выяснилось, что около половины учителей очень редко опирается на медиаматериал на уроках, в том числе по причине нехватки знаний по теории и методике медиаобразования (последнее, на наш взгляд, - еще один серьезный аргумент в пользу введения новой вузовской специальности «медиаобразование» в педагогических вузах).

Данные о степени регулярности медиаобразовательных занятий, проводимых опрошенными учителями, сведены нами в таблицу 6.

Таблица 6. Регулярность использования учителями элементов медиаобразования на уроках/занятиях с учащимися

Возраст/ пол учителей:	Элементы медиаобразования используются учителями:		
	на всех уроках, факультативных, кружковых занятиях	при проведении большинства уроков, факультативных, кружковых занятий	редко или вообще не используются
Число учителей (в %), выбравших данный ответ:			
21-30 лет/всего	20,00	30,00	50,00
21-30 лет/муж.	33,33	33,33	33,33
21-30 лет/жен.	14,28	28,57	57,14
31-40 лет/всего	16,67	33,33	50,00
21-30 лет/муж.	0,00	50,00	50,00
21-30 лет/жен.	25,00	25,00	50,00
41-50 лет/всего	0,00	27,27	72,73
41-50 лет/муж.	0,00	25,00	75,00
41-50 лет/жен.	0,00	28,57	71,43
51-60 лет/всего	8,33	25,00	66,67
51-60 лет/муж.	20,00	20,00	60,00
51-60 лет/жен.	0,00	28,57	71,43

61-70 лет/всего	0,00	25,00	75,00
61-70 лет/муж.	0,00	100,00	0,00
61-70 лет/жен.	0,00	10,00	90,00
Все возрастные группы /всего	8,77	28,07	63,16
Все возрастные группы /муж.	11,11	38,89	50,00
Все возрастные группы /жен	7,69	23,08	69,23

Анализ таблицы 6. Регулярность использования учителями элементов медиаобразования на уроках/занятиях с учащимися

Анализ данных таблицы 6 показывает, что только 8,77% (из них более активны учителя-мужчины возрастной группы от 21 до 30 лет) опрошенных педагогов используют элементы медиаобразования на каждом уроке/занятии. 28,07% учителей занимаются медиаобразованием учащихся на большинстве уроках/занятий (мужчин здесь на 15% больше женщин).

63,15% педагогов (женщин, особенно старшего возраста, здесь почти на 20% больше, чем мужчин) заявили, что элементы медиаобразования используются ими очень редко, или не используются никогда. Учитывая, что, по данным таблицы 5, 21,05% учителей указали, что не занимаются медиаобразованием на уроках, можно сделать вывод, что редкое использование элементов медиаобразования на уроках свойственно 42,10% опрошенных педагогов.

Естественно, нас не мог не заинтересовать вопрос о том, что же мешает учителям заниматься медиаобразованием учащихся. Мнения педагогов об этом сведены в таблице 7.

Таблица 7. Причины неиспользования учителями элементов медиаобразования на уроках/занятиях с учащимися

Возраст/ пол учителей	Причины неиспользования учителями элементов медиаобразования*:				
	1	2	3	4	5
	Число учителей (в процентах), выбравших данный ответ:				
21-30 лет/всего	30,00	0,00	40,00	10,00	70,00
21-30 лет/муж.	00,00	0,00	0,00	33,33	100,00
21-30 лет/жен.	42,86	0,00	57,14	0,00	57,14
31-40 лет/всего	50,00	8,33	100,00	16,67	66,67
21-30 лет/муж.	75,00	0,00	100,00	0,00	100,00
21-30 лет/жен.	37,50	12,50	100,00	25,00	50,00
41-50 лет/всего	54,54	18,18	90,91	18,18	90,91
41-50 лет/муж.	50,00	25,00	75,00	0,00	100,00
41-50 лет/жен.	57,14	14,28	100,00	28,57	85,71
51-60 лет/всего	83,33	8,33	91,67	25,00	100,00
51-60 лет/муж.	80,00	0,00	80,00	0,00	100,00
51-60 лет/жен.	85,71	14,28	100,00	42,86	100,00
61-70 лет/всего	50,00	33,33	66,67	50,00	58,33
61-70 лет/муж.	50,00	50,00	100,00	0,00	100,00

61-70 лет/жен.	50,00	30,00	60,00	60,00	50,00
Все возраст. группы /всего	54,38	14,03	89,47	24,56	77,19
Все возраст. группы /муж.	55,55	11,11	72,22	5,55	100,00
Все возраст. группы /жен	53,84	15,38	97,43	33,33	66,67

** Причины неиспользования учителями элементов медиаобразования обозначены порядковыми номерами и имеют следующие формулировки:*

1. Не хватает знаний о теории и методике медиаобразования.
2. Нет желания заниматься медиаобразованием школьников.
3. Нет материальной заинтересованности в проведении медиаобразовательных уроков.
4. Не знаю, как обращаться с медиатехникой.
5. Нет рекомендаций по поводу медиаобразования со стороны начальства.

Анализ таблицы 7. Причины неиспользования учителями элементов медиаобразования на уроках/занятиях с учащимися

Анализ данных таблицы 7 показал, что большинство опрошенных учителей в качестве основного препятствия на пути медиаобразования указывает отсутствие материальной заинтересованности (89,47%, в основном это учителя старше 30 лет, женщин здесь на 25% больше мужчин). Далее идут сетования на то, что не имеется соответствующих рекомендаций/приказов со стороны начальства (77,19% опрошенных, из них мужчин на 35% больше, чем женщин, с преобладанием педагогов в возрасте от 41 до 50 лет).

Около половины педагогов (54,38%, в основном это представители возрастной группы старше 30 лет) осознают, что у них не хватает знаний о теории и методике медиаобразования. 24,56% учителей (из них только 5,55% мужчин, зато 33,33% женщин, в большей степени старшего поколения) считают серьезной помехой свое неумение обращаться с медиатехникой. И только у 14,03% (в основном это педагоги старше 60 лет) нет никакого желания заниматься медиаобразованием школьников. Причем в возрастной группы 21-30 лет нет ни одного принципиального противника медиаобразования.

Эти данные также соотносятся с результатами исследования Л.К.Платуновой, выявившей, что (31% учителей ссылаются на недостаточность своих знаний в области аудиовизуальных медиа, и 69% учителей хотят повысить свое кинообразование» [Платунова, 1995, с.13].

Таким образом, наиболее существенным тормозом развития медиаобразования российские учителя считают низкую зарплату, хотя далее выясняется, что почти столь же значима безынициативность самих педагогов, не решающихся на «медиаинновации» без указки вышестоящих инстанций. Вместе с тем, не менее существенный тормоз, на наш взгляд, – слабая медиаобразовательная база знаний учителей.

Общие выводы

Анализ проведенного нами опроса учителей показал, что, осознавая огромную значимость медиа в жизни человека нынешнего информационного общества, три четверти из них поддерживают необходимость медиаобразования школьников и

студентов, а 58% считают, что педагогическим вузам сегодня нужна новая специальность - «медиаобразование». При этом большинство учителей справедливо полагает, что сочетание автономных и интегрированных занятий со школьниками/студентами сегодня наиболее эффективный путь для развития медиаобразования, а, следовательно, - для повышения медиаграмотности подрастающего поколения.

Однако, несмотря на поддержку большинством педагогов задач развития критического мышления аудитории на материале медиакультуры, ими существенно завышается важность «предохранительных» задач медиаобразовательных занятий и, наоборот, принижается значимость развития демократического мышления учащихся, их знаний о теории и истории медиа/медиакультуры.

Кроме того, не смотря на теоретическую поддержку медиаобразования со стороны 75% опрошенных учителей, реально только одна треть из них использует элементы медиапедагогики на своих уроках (8,77% - на каждом занятии, а 28,07% - на большей части уроков), а одна пятая, напротив, не делает это никогда.

Самым главным стопором для интенсивного развития медиаобразования российские учителя называют отсутствие материальной заинтересованности, хотя, на наш взгляд, не менее важными здесь выступают причины, набравшие несколько меньшее количество учительских голосов – пассивное ожидание распоряжений начальства и низкий уровень знаний современных российских педагогов по теории и методике медиаобразования.

Итак, анализ опроса учителей еще раз убедил нас в том, что для интенсивного развития медиаобразования в России нельзя обойтись без официального открытия новой вузовской специальности «медиаобразование» (именно специальности, т.к. одноименная специализация уже зарегистрирована в 2002 году) и чтения медиаобразовательных спецкурсов студентам всех педагогических вузов. Только когда медиаграмотные выпускники вузов придут работать в школы, можно будет говорить о существенном сдвиге в медиаобразовательном процессе.

Примечания

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.

Hart, A, & Suss, D. (Eds.) (2002). *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology.

Hart, A. (1991). *Understanding the Media*. London: Routledge, p.13.

Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999, pp.273-274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p.152.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами//Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.

Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл.ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.

Обязательный минимум содержания начального общего образования. Приложение к приказу Министерства образования России от 19.05.1998, № 1235. М., 1998.

Обязательный минимум содержания среднего (полного) общего образования. Приложение к приказу Министерства образования России от 30.06.1999, № 56. М., 1999.

Платунова Л.К. Развитие кинематографической культуры учителя в процессе повышения его квалификации. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1995. – 18 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.

<http://www.mediaeducation.ru> : сайт лаборатории ТСО и медиаобразования Российской Академии образования.

Приложения

Приложение 1. Блоки вопросов и заданий для выявления уровней медиаграмотности (развития аудитории в области медиакультуры)

Обоснование логики вопросов

При составлении блоков вопросов и заданий была намеренно избрана закрытая форма анкетирования/тестирования (где после конкретного вопроса следовали несколько вариантов ответов, из которых нужно было выбрать один или несколько). Это было связано с тем, что большинство студентов, как правило, не способно компактно и быстро изложить свою точку зрения относительно своих медиапредпочтений, следовательно, для четкой формулировки ответов нужно дать группу наиболее вероятных вариантов. Кроме того, в силу своей структурированности анкеты закрытого типа требуют значительно меньшего времени на заполнение, чем аналоги открытого типа, и легче поддаются итоговой обработке.

Констатация уровней медиаграмотности/медиакомпетентности аудитории основывается на разработанной нами классификация показателей медиаграмотности (развития аудитории в области медиакультуры) (см. главу 3). В соответствие с ней аудитории предлагается 5 основных блоков вопросов и заданий:

- 1) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровней мотивационного показателя медиаграмотности аудитории (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы по которым осуществляется контакт аудитории с медиатекстами);
- 2) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровня контактного показателя (частоты контактов с различными видами медиа) медиаграмотности аудитории;
- 3) блок вопросов (тест закрытого типа) для выявления уровня информационного показателя (знаний терминологии, истории и теории медиакультуры) медиаграмотности аудитории;
- 4) блок аналитических заданий для выявления уровня интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности аудитории (основанного на уровнях перцептивного показателя медиаграмотности);
- 5) блок творческих заданий для выявления уровня креативного показателя медиаграмотности аудитории;
- 6) блок заданий для выявления уровня операционного показателя медиаграмотности аудитории.

Структура блоков вопросов и заданий была выбрана по следующим соображениям:

Блок № 1. Выявление уровней мотивационного показателя медиаграмотности аудитории:

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 1: выявить наиболее популярные у аудитории мотивы (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические) контакта с медиатекстами; полученные данные помогают учесть реальные предпочтения аудитории, обратить внимание на конкретные произведения, жанры и темы, мотивы, которые пользуются успехом у данной

аудитории, а, следовательно, оказывают максимальное воздействие (нравственное, психологическое и т.д. Полученные результаты нужны для сопоставления их с материалами письменных, творческих работ, устных бесед, чтобы точнее констатировать самооценку аудиторий причин своих предпочтений и их подлинную подоплеку, выявленную в результате всего исследования.

Практическая реализация. Аудитории предлагается список жанров и тем различных видов медиа (прессы, радио, телевидения, Интернета, видео/компьютерных игр), из которых нужно выбрать предпочитаемые темы и жанры; Респондентам предлагается также список психологических, терапевтических, эмоциональных, гносеологических, моральных, интеллектуальных, творческих и эстетических мотивов контакта с медиатекстами. Из данного списка нужно также выбрать предпочитаемые конкретным респондентом мотивы.

Зная медийную жанровую и тематическую направленность, выбранную респондентом, с большой долей вероятности можно предположить тип наиболее важных для него иных мотивов контактов с медиа. К примеру, если человек предпочитает развлекательные, зрелищные жанры медиатекстов, то, скорее всего, в качестве основных мотивов его контакта с медиа будут названы стремление к развлечению, к рекреации, к острым ощущениям и т.п.

Блок № 2. Выявление уровней контактного показателя (частоты контактов с различными видами медиа) медиаграмотности аудитории:

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 2: выявить частоту контактов аудитории с различными видами медиа; полученные результаты во многом показывают степень приобщенности респондентов к медиаккультуре, приоритетность выбора тех или иных видов медиа.

Каждому респонденту предлагается выбрать характерный для него вариант частоты контактов с различными видами медиа (прессой, телевидением, радио, Интернетом, компьютерными/видеоиграми) из нескольких вариантов.

Понятно, что на содержание такого рода контактов будут оказывать влияние уровни мотивационного показателя медиаграмотности. Однако, согласно нашей гипотезе, это влияние не является прямым: то есть наличие широкого спектра мотивов для контакта с медиа вовсе не означает, что эти контакты будут слишком частыми и наоборот.

В силу резкого падения посещаемости кинозалов в российской провинции (в Таганроге, к примеру, в 80-е годы активно работало 18 кинозалов, из которых в начале XXI века сохранился только один, да и там фильмы в основном идут часто при минимальном количестве зрителей), мы не стали включать в анкету вопрос о частоте визитов в кинотеатр. Начиная с 90-х годов XX века, провинциальные зрители смотрят фильмы в основном в теле/видео/DVD/компьютерном формате, с бесспорной доминантой ТВ.

Блок № 3. Выявление уровней информационного показателя (знаний терминологии, истории и теории медиаккультуры) медиаграмотности аудитории
Цель констатирующего эксперимента по блоку № 3: выявить знания аудиторией терминологии, истории и теории медиаккультуры. Результаты данного блока, с одной стороны, будут свидетельствовать о существенных пробелах в области терминологии,

теории и истории медиакультуры у многих респондентов в контрольной группе опрошенных, а с другой стороны – об эффективности проведенных занятий медиаобразовательного цикла в экспериментальной группе.

Практическая реализация. Особенность этой части тестирования в том, что респонденту предлагается ответить на вопросы трех разделов блока, которые рассчитаны на выявление знаний терминологии (10 вопросов), истории (10 вопросов) и теории (10 вопросов) медиакультуры.

За правильный ответ на каждый из вопросов респондент получает 1 балл. Таким образом, максимальное число баллов равно 30. При этом мы условились считать, что высоким уровнем информационного показателя медиаграмотности обладают респонденты, правильно ответившие на 80% -100% вопросов (то есть набравшие от 24 от 30 баллов). В таком случае, респондентов, верно ответивших на 50% - 79% вопросов (набравших от 15 до 23 баллов), можно квалифицировать как обладающих средним уровнем информационного показателя медиаграмотности. А на получивших менее 15 баллов (менее 50% верных ответов) – низким.

Конечно, между уровнями контактного, мотивационного и информационного показателей медиаграмотности существует определенная связь. Понятно, что человек, не имея медийных контактов и мотивов, не может обладать информацией о медиакультуре. Однако, согласно нашей гипотезе, высокий уровень контактного и мотивационного показателей медиаграмотности вполне может совмещаться в человеке с низким/средним уровнем информационного показателя и наоборот.

Вполне понятно, что тестирование, основанное на выборе одного правильного варианта из нескольких предложенных, всегда сопровождается элементом случайного/интуитивного правильного ответа, не основанного на подлинных знаниях. Кроме того, не исключена ситуация «помощи соседа по парте». Однако результаты такого рода тестирования можно всегда проверить/дополнить циклом индивидуальных аналитических, творческих заданий, собеседований.

Блок № 4. Аналитические задания для выявления уровней

интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности аудитории

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 4: выявить уровни интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности аудитории (высокий уровень: анализ медиатекста на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации» (отождествления с автором медиатекста), способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка) и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.); средний уровень: на основе «вторичной идентификации» (отождествления с персонажем/ведущим медиатекста) умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование); низкий уровень - на основе «первичной идентификации» (наивно-реалистического восприятия фабулы медиатекста) -

«безграмотность», то есть незнание языка медиа, неустойчивость, путанность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения).

Практическая реализация. Аудитории предлагается на выбор 3 темы письменных работ:

- a. аудиовизуальный медиатекст, который произвел на меня особенно сильное впечатление.
- b. аудиовизуальный медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и к окружающим
- c. анализ одного эпизода из запомнившегося аудиовизуального медиатекста.

Респондентам нужно выбрать только одну тему и написать письменную работу объемом 3-4 страницы.

Согласно мнению Ю.Н.Усова [Усов, 1989], уже сам выбор одной из тем будет косвенно свидетельствовать об уровне интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности конкретного респондента: вариант «с», как правило, выбирают респонденты с более высоким уровнем интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности. Итоговая классификация респондентов по уровням данного показателя выстраивается согласно разработанной нами классификации (см. главу 3). При этом логично будет предположить, что уровень мотивационного показателя медиаграмотности в значительной степени связан с уровнем интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности. То есть чем разнообразнее мотивы контакты респондента с медиа (включая интеллектуальную и эстетическую составляющие), тем выше будет его уровень интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности.

Блок № 5. Творческие задания для выявления уровней креативного показателя медиаграмотности аудитории

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 5: выявить уровни креативного показателя медиаграмотности аудитории (высокий уровень - ярко выраженное творческое начало человека в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа; средний уровень - творческие способности человека проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиа, при этом они не носят ярко выраженного характера» низкий уровень - творческие способности человека выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще).

Практическая реализация. Аудитории предлагается выполнить ряд творческих заданий на медийном материале, связанных с описанием кадра из аудиовизуального медиатекста, который выражает образное обобщение, оставшееся после просмотра; с предложением своего визуального варианта образного обобщения авторской концепции медиатекста в виде плаката или коллажа; с образным обобщением авторской концепции аудиовизуального медиатекста строчками из известного стихотворения; с составлением рассказа от имени персонажа медиатекста; монолога или письма от имени одного из представителей дифференцированной (с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, с различными уровнями медиавосприятия) аудитории.

Эти задания рассчитаны на выявление уровней креативного показателя медиаграмотности аудитории, которые можно будет соотнести с уровнями других показателей, прежде всего – с уровнями интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности.

При этом мы предполагаем, что наличие высокого уровня креативного показателя медиаграмотности может сочетаться с низким/средним уровнем интерпретационного/оценочного показателя и наоборот.

Блок № 6. Задания для выявления уровней практико-операционного показателя медиаграмотности

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровни практико-операционного показателя медиаграмотности аудитории (высокий уровень: практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров; средний уровень: практические умения создания медиатекстов с помощью консультаций педагогов/специалистов; низкий уровень: отсутствие практических умений создания медиатекстов или нежелание их создания).

Практическая реализация. Аудитории предлагается выполнить ряд занятий практического характера, рассчитанных на создание медиатекстов (видео/фотосъемка, макетирование стенной газеты и т.д.).

Эти задания рассчитаны на выявление уровней практико-операционного показателя (практического/технологического умения создавать медиатексты различных видов и жанров) медиаграмотности аудитории, которые можно будет соотнести с уровнями других показателей, прежде всего – с уровнями креативного, интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности.

При этом мы предполагаем, что наличие высокого уровня практико-операционного показателя медиаграмотности может сочетаться с низким/средним уровнем креативного, интерпретационного/оценочного показателей и наоборот.

Конкретное содержание блоков вопросов и заданий для выявления уровней медиаграмотности (развития аудитории в области медиакультуры) аудитории

Гендерная преамбула. Ваш пол: а.женский б.мужской

1.Блок вопросов для выявления уровня мотивационного показателя медиаграмотности аудитории

1.1.Мотивы, по которым осуществляется контакт с медиатекстами

1.1.1.Жанровые мотивы контактов с медиатекстами

1.1.1.1.Какие жанры привлекают вас в прессе?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

- а. информационные (заметка, отчет, интервью, репортаж и т.п.)
- б. аналитические, публицистические (статья, рецензия, обозрение, очерк, портрет, памфлет и т.п.)
- в. литературные (роман, повесть, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
- г. игры/конкурсы (кроссворды и т.д.)
- е. реклама
- ф. никакие

1.1.1.2.Какие жанры привлекают вас в радиопередачах?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

- а. информационные (отчет, интервью, репортаж и т.п.)

- b. аналитические, публицистические (обозрение, рецензия, очерк, портрет, памфлет и т.п.)
- c. литературно-драматические (радиопьесы различных жанров, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
- d. музыкальные (в передачах с классической музыкой)
- e. музыкальные (в передачах с джазовой музыкой)
- f. музыкальные (в передачах с фольклорной музыкой)
- g. музыкальные (в передачах с поп-музыкой музыкой)
- h. игры/конкурсы
- i. реклама
- j. никакие

1.1.1.3. Какие жанры привлекают вас в телепередачах?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

- a. информационные (отчет, интервью, репортаж и т.п.)
- b. аналитические, публицистические (обозрение, рецензия, очерк, портрет, памфлет, ток-шоу и т.п.)
- c. литературно-драматические, кинематографические (телевизионные пьесы, фильмы, сериалы, реалити-шоу различных жанров, развлекательные шоу и т.п.)
- d. музыкальные (в передачах с классической музыкой)
- e. музыкальные (в передачах с джазовой музыкой)
- f. музыкальные (в передачах с фольклорной музыкой)
- g. музыкальные (в передачах с поп-музыкой музыкой)
- h. игры/конкурсы
- i. реклама
- j. никакие

1.1.1.4. Какие жанры привлекают вас в интернет-сайтах?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

- a. информационные (заметка, отчет, интервью, репортаж и т.п.)
- b. аналитические, публицистические (статья, рецензия, обозрение, очерк, портрет, памфлет и т.п.)
- c. литературные (роман, повесть, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
- d. телевизионно-кинематографические (файлы с фильмами, сериалами, развлекательными шоу, реалити-шоу различных жанров и т.п.)
- литературные (повесть, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
- e. музыкальные (в файлах с классической музыкой)
- f. музыкальные (в файлах с джазовой музыкой)
- g. музыкальные (в файлах с фольклорной музыкой)
- h. музыкальные (в файлах с поп-музыкой музыкой)
- i. игры/конкурсы
- j. реклама
- k. никакие

1.1.1.5. Какие жанры привлекают вас в фильмах/телесериалах?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

1	вестерн	11	притча
2	водевиль	12	сатира

3	детектив	13	сказка
4	драма	14	трагедия
5	комедия	15	триллер
6	мелодрама	16	фантастика
7	миф	17	фильм катастроф
8	мюзикл	18	фильм ужасов
9	оперетта	19	синтез жанров
10	пеплум	20	никакие

1.2. Тематические мотивы контактов с медиатекстами

1.2.1. Какие темы привлекают вас в прессе, радио/телепередачах, интернет-сайтах, компьютерных играх?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

1	военная	11	политическая
2	историческая	12	приключенческая
3	космическая	13	производственная (бизнеса)
4	криминальная	14	психопатологическая
5	любовная	15	религиозная
6	мистическая	16	современная
7	молодежная	17	спортивная
8	научно-техническая	18	экологическая
9	нравственная	19	эротическая
10	педагогическая	20	никакие

1.3. Психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы контактов с медиатекстами

1.3.1. Назовите основные мотивы ваших контактов с медиа (прессой, телевидением, кинематографом, радио, Интернетом и т.д.)

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

1	стремление к развлечению	11	стремление к философскому/интеллектуальному спору/диалогу с создателями медиатекста
2	стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем/ведущим медиатекста)	12	стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов
3	стремление получить новую информацию	13	стремление просто занять свободное время
4	стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни)	14	поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей
5	стремление к рекреации,	15	стремление к подтверждению

	отдыху (к виртуальному уходу от проблем реальной жизни)		собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры
6	стремление к острым, стрессовым ощущениям в время контакта с динамичным, медиатекстом активного действия (action)	16	стремление услышать любимую музыку
7	стремление к эстетическим впечатлениям (к наслаждению мастерством авторов медиатекста)	17	стремление прочесть/увидеть/услышать произведение любимого автора
8	стремлению к извлечению нравственных уроков из медиатекста	18	стремление увидеть/услышать любимого актера/ведущего
9	стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстом)	19	нет никаких мотивов для контактов с медиатекстами
10	стремление к «разоблачению», критике содержания медиатекста, позиции его авторов	20	иные мотивы контактов с медиатекстами. какие именно?

2. Блок вопросов для выявления уровня контактного показателя медиаграмотности аудитории

2.1. Частота контактов с произведениями медиакультуры

2.1.1. Как часто вы читаете прессу?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

2.1.2. Как часто вы слушаете радио?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

2.1.3. Как часто вы смотрите телевизор?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

2.1.4. Как часто вы используете Интернет?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

2.1.5. Как часто вы играете в видео/компьютерные игры?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

3.Блок вопросов для выявления уровня информационного показателя медиаграмотности аудитории

3.1. Знания терминологии медиакультуры

Выберете верное окончание следующих фраз:

3.1.1.Медиатекст - это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. субтитры.
- b. конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа.
- c. текст, нанесенный на поверхности корпусов медиатехники в виде знаков и символов.
- d. текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники.

3.1.2.Медийный монтаж – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. сборка отдельных блоков медиааппаратуры.
- b. удобное размещение медиатехники в интерьере любого помещения.
- c. процесс создания медиатекста путем «сборки»/«склейки» единого целого из отдельных частей.
- d. техническое устройство для мультимедийных спецэффектов.

3.1.3.Категории медиа – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. различные виды и формы медиааппаратуры.
- b. различные градации стоимости медиатехники.
- c. различные по структуре медиаагентства.
- d. различные виды, формы и жанры медиатекстов.

3.1.4.Медиатека – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. магазин, торгующий медиатехникой.
- b. структурное подразделение учреждения, включающее в себя информационные и мультимедийные средства разных видов, доступные для тех или иных категорий пользователей.
- c. прокатный пункт компьютерных дисков, видеокассет и DVD.
- d. терапевтический центр медитации.

3.1.5. Медиакультура – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.
- b. способность человека культурно вести себя в медиатеке.
- c. способность культурного человека к медитации.
- d. культура продажи медиатехники различных форм и видов.

3.1.6. Медиавосприятие – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. выявление технического качества медиатехники.
- b. восприятие объектов окружающей действительности в процессе медитации.
- c. восприятие медиатекстов любых видов и жанров.
- d. усвоение медицинских терминов различной степени сложности.

3.1.7. Язык медиа – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. дизайн медиааппаратуры различных видов.
- b. разговор во время медитации.
- c. параметры медианы.
- d. комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов.

3.1.8. Медиаграмотность – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. способность человека к восприятию («чтению»), интерпретации, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных видов и жанров.
- b. способность человека разбираться в технических параметрах медиааппаратуры различного уровня сложности.
- c. способность человека к грамотной медитации в пространстве виртуального мира.
- d. способность человека к бережному обращению с медиатехникой разных видов.

3.1.9. Фабула медиатекста – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. пересказ сюжета медиатекста вслух
- b. часть медиатекста без пролога и эпилога
- c. цепь событий в сюжете медиатекста, сюжетная схема медиатекста
- d. изобразительный ряд медиатекста

3.1.10. Медиапрезентация – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. презентация нового медиатекста на рынке
- b. разнообразные виды и формы представления, переосмысления реальности в медиатексте через систему знаков, символов
- c. презентация авторов нового медиатекста в средствах массовой информации.
- d. презентация новых технологий создания медиатекста.

3.2. Знания истории медиакультуры

3.2.1. Кто из перечисленных ниже режиссеров активно работал в 20-х годах XX века?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. С.Бондарчук
- b. С.Эйзенштейн
- c. Н.Михалков
- d. Э.Рязанов

3.2.2. Когда появилась на телеэкранах игра КВН?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. 70-е годы XX века
- b. 90-е годы XX века
- c. 60-е годы XX века
- d. 80-е годы XX века

3.2.3. Когда изобрели радио?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. 20-е годы XX века
- b. 30-е годы XX века
- c. конец XIX века
- d. 40-е годы XX века

3.2.4. Кто из перечисленных ниже деятелей медиакультуры получил известность как комедиограф?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. А.Тарковский
- b. А.Боровик
- c. Г.Александров
- d. В.Познер

3.2.5. «Монтаж аттракционов» родился в:

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. в России
- b. в США
- c. во Франции
- d. в Италии

3.2.6. Какое из следующих ниже утверждений является верным?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. в России в годы второй мировой войны не транслировались радиопередачи и не снимались фильмы.
- b. «эпоха оттепели» началась с полной отмены цензуры во всех видах медиа.

с. фильм «Летят журавли» по сей день остается единственным российским фильмом, получившим «Золотую пальмовую ветвь» в Канне.

d. А.Масляков был лучшим ведущим телепередачи «Кинопанорама».

3.2.7.Продолжите фразу: «Эффект Кулешова» был разработан для...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. телевидения

b. радио

c. интернета

d. кино

3.2.8.Кто из этих мастеров медиакультуры прославился своей деятельностью в прессе?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. М.Кольцов

b. Н.Сванидзе

c. А.Каплер

d. С.Сорокина

3.2.9.Какой из перечисленных ниже фильмов принадлежит А.Тарковскому?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. Детство Тёмы

b. Алешкина любовь

c. Иваново детство

d. Детский мир.

3.2.10.Неореализм – течение, зародившееся в:

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. во Франции

b. в Германии.

c. в Италии

d. в США

3.3. Знания теории медиакультуры

3.3.1.Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на изучении знаковых систем?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. эстетическая

b. протекционистская

c. семиотическая

d. идеологическая

3.3.2. Какое из приведенных ниже слов не имеет отношения к теории медиакультуры?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. репрезентация

b. аудитория

c. категория

d. медиана

3.3.3. Какой из данных ученых впервые обосновал теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. Дж.Гербнер
- b. М.Маклюен
- c. Г.Лассуэл
- d. У.Эко

3.3.4. В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. аудиовизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста.
- b. коллаж – использование разнотильных объектов и фактур в одном медиатексте.
- c. агентство медиа – совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты.
- d. все средства массовой коммуникации всегда отражают точку зрения государственной власти на социокультурные процессы.

3.3.5. Расположите приведенные ниже виды фазы создания аудиовизуального медиатекста в порядке логической последовательности этапов.

- a. заявка
- b. съемочный процесс
- c. сценарий
- d. замысел

3.3.6. Какая из приведенных ниже функций НЕ имеет отношения к медиакультуре?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. терапевтическая
- b. информационная
- c. развлекательная
- d. вегетативная

3.3.7. Какие из приведенных ниже умений НЕ имеют отношения к медиакультуре?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. перцептивные
- b. селективные
- c. кинологические
- d. аналитические

3.3.8. В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. теория «потребления и удовлетворения» в области медиакультуры предполагает, что аудитория активно отбирает для себя медиатексты, которые удовлетворяют тем или иным ее запросам.
- b. средства массовой коммуникации – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией.
- c. экранные искусства – аудиовизуальные искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности.

d. критическая автономия в области медиакультуры – абсолютная независимость критических суждений о медиатексте, ни в чем не совпадающая с суждениями других людей.

3.3.9. Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию.

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. культурологическая
- b. инъекционная
- c. социокультурная
- d. эстетическая

3.3.10. Продолжите фразу: *Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это ...*

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. система способов и приемов аудиовизуального монтажа.
- b. система манипуляций при создании медиатехники.
- c. система способов и приемов воздействия на сознание аудитории с целью навязывания каких-либо идей и/или введения в заблуждение.
- d. система медитационных движений при контакте с произведениями медиакультуры.

4.Блок аналитических заданий для выявления уровня интерпретационного/оценочного показателя аудиовизуальной медиаграмотности аудитории

4.1. Перед вами 3 темы письменных работ. Вам нужно выбрать только одну тему и написать письменную работу объемом 3-4 страницы.

- a. аудиовизуальный медиатекст, который произвел на меня особенно сильное впечатление.
- b. аудиовизуальный медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и к окружающим
- c. анализ одного эпизода из запомнившегося аудиовизуального медиатекста.

5.Блок творческих заданий для выявления уровня креативного показателя аудиовизуальной медиаграмотности аудитории

5.1. опишите кадр из аудиовизуального медиатекста, который выражает образное обобщение, оставшееся у вас после просмотра.

5.2. предложите свой визуальный вариант образного обобщения авторской концепции аудиовизуального медиатекста в виде плаката или коллажа.

5.3. передайте образное обобщение авторской концепции аудиовизуального медиатекста строчками из известного стихотворения, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается (или совпадает с ней) с темой данного медиатекста.

5.4. составьте рассказ от имени персонажа медиатекста (с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п.).

5.5. составьте монолог или письмо от имени одного из представителей дифференцированной (с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, с различными уровнями медиавосприимчивости) аудитории.

6.Блок заданий для выявления уровней операционного показателя медиаграмотности аудитории

- 6.1. съемка 3-х минутного документального видеофильма на заданную тему.
- 6.2. съемка 3-х минутного игрового видеофильма на заданную тему.
- 6.3. составление макета стенгазеты;
- 6.4. съемка фоторепортажа;
- 6.5. монтаж видеофрагментов.

Приложение 2. Вопросы для анкетирования на тему: «Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников и студентов»

(автор разработки вопросов и схемы анкетирования: д.п.н., профессор А.В.Федоров)

1.Ваше отношение к медиаобразованию (т.е. к образованию средствами и на материале медиа – прессы, телевидения, кинематографа, интернета, видео и т.д.)?

1	В медиаобразовании школьников нет необходимости
2	Медиаобразование школьников должно быть обязательным
3	Медиаобразование школьников должно быть факультативным, кружковым
4	В медиаобразовании студентов нет необходимости
5	Медиаобразование в педагогических вузах должно быть обязательным
6	Медиаобразование студентов должно быть только факультативным
7	Необходимо ввести новую педагогическую специальность «Медиапедагогика», чтобы готовить квалифицированных медиапедагогов для средних учебных заведений и вузов
8	Медиаобразование школьников и студентов должно быть интегрированным с обязательными дисциплинами (литературой, историей, биологией, географией, информатикой и т.д.)
9	Медиаобразование в школе и вузе должно быть автономным, в виде отдельного урока
10	Медиаобразование в школе и вузе должно синтезом автономных и интегрированных уроков

2.Каковы, по Вашему мнению, основные задачи медиаобразования?

(при ответе на данный вопрос нужно выбрать 5 самых важных, по Вашему мнению, вариантов ответа)

1	Воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, оценки эстетических качеств медиатекстов, понимания медиатекстов, пропаганда шедевров медиакультуры
2	Развитие критического мышления, критической автономии личности по отношению к медиа
3	Защита от вредного влияния медиа (к примеру, от воздействия сцен насилия на экране, от пропаганды дурного вкуса, от произведений низкого художественного качества и т.д.)
4	Удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа
5	Обучение аудитории практическим умениям работы с медиатехникой
6	Развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры
7	Развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка

	медиатекстов (аудиовизуального ряда, композиции, стилистики, символики и т.д. «декодированию» медиатекстов
8	Развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте с учетом таких понятий, как «источник информации» (агентство медиа), «категория медиа» (вид, жанр медиа) «технология медиа», «язык медиа», «аудитория медиа», «репрезентация»
9	Подготовка людей к жизни в демократическом обществе
10	Развитие коммуникативных способностей личности
11	Развитие умений самовыражаться с помощью медиа, создавать медиатексты
12	Получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры
13	Получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры (включая такие понятия, как «агентство медиа», «категория медиа», «язык медиа», «технология медиа», «репрезентация медиа», «аудитория медиа» и т.д.)
14	Развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры

3.Используете ли вы элементы медиаобразования на своих уроках/занятиях?
(при ответе на данный вопрос нужно выбрать 1 вариант ответа)

1	Да
2	Нет
3	Затрудняюсь ответить

4.Если Вы используете элементы медиаобразования на своих уроках/занятиях, то насколько часто?

(при ответе на данный вопрос нужно выбрать 1 вариант ответа)

1	На каждом уроке, факультативном, кружковом занятии
2	При проведении большинства уроков, факультативных, кружковых занятий
3	Очень редко или никогда

5.Если Вы НЕ используете элементы медиаобразования на своих уроках/занятиях, то что Вам мешает это делать?

(при ответе на данный вопрос можно выбрать от 1 до 3-х вариантов ответа)

1	Не хватает знаний о теории и методике медиаобразования
2	Нет желания заниматься медиаобразованием школьников
3	Нет материальной заинтересованности в проведении медиаобразовательных уроков
4	Не знаю, как обращаться с медиатехникой
5	Нет рекомендаций по поводу медиаобразования со стороны школьного начальства
6	Другое (что именно?)

**Приложение 3. Медиаобразование в России: проблемы и перспективы
(материалы первой Всероссийской интернет-конференции Ассоциации
кинообразования и медиапедагогике России)**

Организация и проведение первой Всероссийской интернет-конференции Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (март 2004) осуществлялись в рамках научного исследования по гранту Президента Российской Федерации для поддержки ведущих научных школ. Руководитель ведущей научной школы РФ – д.п.н., профессор А.В.Федоров. Грант № НШ-

657.2003.6. Подготовка к публикации итогов конференции осуществлялась при поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации для поддержки ведущих научных школ.

Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык экранных искусств.

ЮНЕСКО дает этому направлению в педагогике следующее определение: **«Медиаобразование (*media education*)** связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [*Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, pp.273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. UNESCO, 2001, p.152*].

В марте 2004 года состоялась первая Всероссийская Интернет-конференция Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Ведущие медиапедагоги страны обсудили вопросы, связанные с развитием медиаобразования в современных условиях.

В конференции участвовали:

Баранов Олег Александрович, кандидат искусствоведения, доцент Тверского государственного педагогического университета, Заслуженный учитель Российской Федерации, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, член Союза кинематографистов России, автор многих книг и статей по проблемам кино/медиаобразования;

Гудилина, Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, зав.лабораторией по экспериментальной работе Института содержания и методов обучения Российской Академии образования, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, автор многих работ по проблемам медиаобразования;

Гура Валерий Васильевич, кандидат педагогических наук, профессор, зав.кафедрой Таганрогского государственного педагогического института, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, автор монографии и многих статей, посвященных дистанционному образованию в вузе;

Кириллова Наталья Борисовна, кандидат искусствоведения, профессор Уральского государственного университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, член Союза кинематографистов России, автор многих книг и статей по проблемам кино/медиаобразования.

Короченский Александр Петрович, доктор филологических наук, профессор факультета журналистики Ростовского государственного университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, член Союза журналистов России, автор монографии, посвященной проблемам медиакритики и медиаобразования;

Монастырский Валерий Анатольевич, кандидат педагогических наук, профессор, зам. директора Института социальной работы Тамбовского государственного университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, автор многих работ по проблемам аудиовизуального медиаобразования;

Пензин Сталь Никанорович, кандидат искусствоведения, доцент Воронежского государственного университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, член Союза кинематографистов России, автор многих книг по проблемам аудиовизуального медиаобразования;

Усенко Леонид Владимирович, доктор искусствоведения, профессор Ростовского государственного педагогического университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, член Союза журналистов России, автор многих работ по истории и теории искусства, кинообразования;

Федоров Александр Викторович, Президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой Таганрогского государственного педагогического института, член Союза кинематографистов России, автор многих книг, учебных пособий, программ и статей по проблемам медиаобразования;

Хилько Николай Федорович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Сибирского филиала Российского института культурологии, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, автор многих книг, учебных пособий, программ и статей по проблемам медиаобразования;

Шак Татьяна Федоровна, кандидат искусствоведения, доцент Краснодарского государственного университета культуры и искусств, руководитель Центра Музыкально-информационных технологий при данном университете, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, автор ряда работ медиаобразовательной тематики;

Шариков Александр Вячеславович, кандидат педагогических наук, начальник отдела региональных исследований Аналитического центра «Видео Интернешнл», профессор Высшей школы экономики (Москва), член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, автор многих книг и статей по проблемам медиаобразования и социологии медиа.

А.В.Шариков:

Медиаобразование – динамично развивающееся направление. Медиапедагогика в России, по сути, начала заявлять о себе еще с 20-х годов прошлого века (уже тогда активно развивались кинообразование и образование на материале прессы). Но сам термин «медиаобразование» в публикациях на русском языке появился впервые лишь в 1986 году, в то время как в странах Западной Европы он фигурировал с конца 1960-х. И если в 80-х это направление вызывало в российском педагогическом сообществе, скорее, «интерес с прищуром», то теперь это слово употребляется настолько часто (и не всегда уместно), что это вызывает тревогу – а не размылись ли границы этого направления настолько, что оно стало всеядным и потеряло свою специфику?

Достижения

Идеи медиаобразования были подхвачены очень большим числом людей в начале 1990-х, и к настоящему времени приверженцев данного направления уже на несколько порядков больше. Появились диссертации, где термин «медиаобразование» выступает в качестве ключевого слова, и это свидетельство признания данного направления в академических кругах. Появились и монографии по теории и истории медиаобразования (наиболее активен в этом плане А.В.Федоров) и многочисленные статьи. Это свидетельствует о созревании медиаобразования как фундаментального педагогического направления.

Возникла административно-организационная потребность в специализации педагогических кадров по медиаобразовательным дисциплинам, в систематической подготовке медиапедагогов, что закреплено в документах Министерства образования РФ. Это свидетельство признания медиаобразования на административном уровне.

Таким образом, можно говорить о больших достижениях в развитии медиаобразования в России, а последние два-три года можно охарактеризовать как завершение легитимизации данного направления, постановку его в один ряд с традиционными педагогическими направлениями, как на академическом, так организационно-административном уровнях.

Проблемы

Основная проблема – разрозненность и трудности в стыковке различных ветвей медиаобразования. За этим в значительной степени кроется отсутствие единой общепризнанной теории массовой коммуникации (есть множество теорий среднего и низкого уровня, вызревшие в различных философских школах). Далее. Каждый тип медиа в России довольно далеко отстоит от других. Можно лишь говорить о большей или меньшей степени осмысленности каждой отрасли внутри сферы массовой коммуникации.

Так, традиционно сильны теоретики киноискусства, интересы которых сосредоточены в наибольшей степени на рассмотрении культурологических и семиотических аспектов. И кинообразование в большей степени ориентировано на навыки восприятия и критического суждения, чем на творчество.

Довольно осмысленно выглядит теория журналистики, которая традиционно связана, с одной стороны, с филологией, а с другой стороны, с социальными науками, прежде всего - с политологией и социологией. Но и здесь есть различие. Журналистика – прикладная сфера. В традициях отечественной педагогики принято не столько изучать теорию и историю журналистики, сколько организовывать выпуск некоторой информационной продукции. Отсюда тенденция к переносу деятельности учащихся в области журналистики во внеклассное время. При этом очевидно, что педагогам значительно проще организовать деятельность школьников по выпуску самодельных газет и журналов, чем по производству радио/телепродукции.

Особого внимания заслуживает Интернет-направление, которое в значительной степени связывается с энтузиастами из области информатики. Здесь больше поиска, и меньше зависимости от традиции.

На мой взгляд, медиапедагогика не демонстрирует единства, напротив, привязана к тому или иному направлению, к сравнительно автономным областям, практически не пересекающимся друг с другом. Отсюда сложность в организации обучения

медиапедагогов, которые должны получить знания, умения и навыки в максимально широком поле медианарправлений.

Еще одна проблема – кого на выходе могут готовить школьные медиапедагоги? Это будут абитуриенты, поступающие во ВГИК, на факультеты журналистики или информатики, рекламы и PR? Смогут ли они с полученными знаниями уровня средней школы устроиться на работу в сфере массовой коммуникации? Или же все это носит характер необязательной, но привлекательной для детей сферы практической деятельности в большей степени воспитательной направленности и разворачивающейся во внеучебное время или вообще вне школы: выпустить газету, снять видеоматериал, просто посмотреть хорошее кино и обсудить его? На эти вопросы однозначных ответов нет. Но они постоянно возникают.

Еще одна проблема – стыковка элементов знаний из теории и практики массовой коммуникации с материалом других предметов, стыковка, совершенно не отработанная.

И, наконец, актуальнейшая проблема: кто должен, и где следует готовить медиапедагогов?

Обобщенно. Есть четыре «вечных», ключевых проблемных поля медиаобразования:

- 1)каковы его основные цели? Или зачем нужно медиаобразование?
- 2)каково его содержание и формы? Или что такое медиаобразование и чем оно наполнено?
- 3)как медиаобразование должно соотноситься с другими полями педагогической деятельности, как дидактической, так и воспитательной?
- 4)кто и где готовит медиапедагогов? Каковы содержание и формы вузовской подготовки медиапедагогов?

С.Н.Пензин:

Нынешнее положение в российском медиаобразовании я также оцениваю в целом положительно. Оно хоть и медленнее, чем хотелось бы, но развивается.

Во-первых, в 2002 году учебно-методическое управление Министерства образования России зарегистрировало новую вузовскую специализацию 03.13.30. «медиаобразование» (в рамках специальности «социальная педагогика»). До этого все мы, медиапедагоги, действовали как бы подпольно, «пиратски»: на свой страх и риск выпускали книги и статьи, вводили в школах и вузах факультативы по кино в обход официальных программ. Отныне деятельность медиапедагогов опирается на государственный статус. В Таганрогском государственном педагогическом институте впервые в стране с сентября 2002 года начала внедряться в учебный процесс специализация «Медиаобразование».

До идиллии далеко, но отношение к медиапедагогам изменилось: наша специальность востребована. И еще важный фактор: Министерство образования приняло решение о введении новой специализации «медиаобразование» в результате инициативы Пленума Союза кинематографистов и Ассоциации кинообразования и медиапедагогики. Следовательно, если такого рода инициативу проявлять, можно чего-то и добиваться...

Во-вторых, хочется отметить деятельность наших коллег по Ассоциации кинообразования и медиапедагогики. Прежде всего – профессора А.В.Федорова.

Возглавляемая им научная школа по медиаобразованию с 2003 года получила официальный статус ведущей научной школы Российской Федерации в области гуманитарных наук, была поддержана грантами Президента России, Российского гуманитарного научного фонда и программой «Университеты России». Он и его коллеги по ассоциации за последние годы опубликовали ряд монографий, учебных пособий и программ по медиаобразованию. К примеру, у меня вышла книга «Кино в Воронеже» (2004), там, в частности, изложен мой медиаобразовательный опыт за 35 лет. Только за последние пять лет успешно защищено полтора десятка кандидатских диссертаций медиаобразовательной тематики. У нас в Воронеже я был когда-то одиночкой, а теперь вместе со мной занимаются медиаобразованием В.И.Быков, В.Л.Полевой, Л.В.Романова и др.

А.В.Федоров:

Могу привести конкретные цифры. По моим подсчетам, только с 1990 года в России было защищено около 40 кандидатских диссертаций, так или иначе связанных с медиаобразованием (плюс три докторских). А вообще, с 1950 года по наши дни ВАК утвердил свыше сотни диссертаций медиапедагогической тематики, среди которых фундаментальные докторские труды Ю.Н.Усова (эстетическая концепция аудиовизуального медиаобразования) и Л.П.Прессмана (практическая концепция медиаобразования). Среди наиболее ярких кандидатских диссертаций прошлых лет я бы выделил работы О.А.Баранова, Е.А.Бондаренко, Г.М.Евтушенко, И.С.Левшиной, В.А.Монастырского, С.Н.Пензина, Г.А.Поличко, Ю.М.Рабиновича, А.В.Шарикова. Среди недавно защищенных работ хотелось бы отметить диссертации А.Ю.Дейкиной, М.Г.Дорофеевой, Н.А.Леготиной, М.Н.Фоминовой, Н.Ф.Хилько, И.В.Челышевой и Е.В.Якушиной. В 2003 году в Санкт-Петербурге состоялась успешная защита докторской диссертации А.П.Короченского, который в своей работе, посвященной проблемам медиакритики, впервые в российской науке проанализировал точки соприкосновения медиакритики и медиаобразования.

Хотелось бы отменить и активную деятельность фирмы «ВИКИНГ» («Видеокинограмотность») созданной председателем Правления нашей ассоциации Г.А.Поличко. Во время своего, увы, недолгого существования в первой половине 90-х годов при ее поддержке Ассоциация успешно воплотила ряд интересных проектов. К примеру, в мае 1991 года на базе Московской средней школы № 1057 открылся первый в России специализированный кинолицей. Были проведены международные конференции по медиапедагогике, российско-британские семинары по медиаобразованию (в сотрудничестве с лабораторией экранных искусств Института художественного образования РАО). Был сделан первый (и, увы, единственный) выпуск Всероссийских высших кинопедагогических курсов в Москве.

Под руководством Г.А.Поличко, ныне заведующего кафедрой Государственного университета управления, из года в год продолжают медиаобразовательные фестивали для школьников (сначала – в Угличе и Малоярославце, теперь – в северных Апатитах).

Начиная со второй половины 90-х в черноморском Всероссийском оздоровительном детском центре «Орленок» под патронажем группы энтузиастов, возглавляемых известным режиссером В.Грамматиковым, ежегодно проводятся фестивали

визуальных искусств – с кино/теле/компьютерными и журналистскими мастер-классами и «деловыми играми» для детей и подростков. Не снизилась активность лаборатории экранных искусств при НИИ художественного образования Российской академии образования (ее вплоть до своей кончины в апреле 2000 года возглавлял профессор Ю.Н.Усов, нынешний зав. лабораторией – Л.М.Баженова). Ряд интересных проектов осуществила и лаборатория медиаобразования РАО, подготовившая под руководством профессора Л.С.Зазнобиной (1939-2000) проект Стандарта по медиаобразованию, интегрированному в базовое, для средних школ (1998).

Медиаобразовательные проекты, исследования в области медиаобразования членов нашей Ассоциации были поддержаны не только грантами Президента Российской Федерации, Российским гуманитарным научным фондом и Министерства образования РФ, но и американскими, немецкими, французскими и швейцарскими фондами поддержки науки. Среди руководителей медиаобразовательных проектов, получивших грантовую поддержку – Ю.Н.Усов, С.Н.Пензин, Е.А.Бондаренко, А.А.Новикова, Н.Ф.Хилько и др.

С.И.Гудилина:

Остановлюсь на школьной медиапедагогике. На сегодняшний день медиаобразование в школе развивается по двум основным направлениям – как специальная область дополнительного образования, так и надпредметная область (интегрированное медиаобразование с базовым). В обоих случаях рассматриваются методы работы с медиатекстами и решаются общие проблемы учебной деятельности с информацией. Разница состоит лишь в том, что в дополнительном образовании с выделением большего количества учебных часов учащиеся имеют возможность получить углубленное представление о работе СМИ. На базовых занятиях, как мы все понимаем, решаются в первую очередь предметные задачи и, если есть возможность, поднимаются вопросы медиаобразования, которые имеют точки пересечения с учебной темой. Но именно второе направление определяет массовое внедрение медиаобразования для всех учащихся, а не только для тех, которые посещают кино/теле/видео/радиокружки, школьные журналистские студии и другие дополнительные занятия.

Наблюдение за внедрением медиаобразования в школьную практику показало, что для учителей и родителей данный вопрос является очень актуальным и перспективным. Только ленивый не говорит о возрастающей роли медиа, их влиянии на подростков и необходимости специальной подготовки школьников к осмысленному восприятию медиатекстов разных видов и жанров. Однако надо понимать, что медиаобразование в школе не является обязательным, ни в одном образовательном стандарте нет прямого упоминания о медиаобразовании, поэтому далеко не каждый педагог занимается или намечает в будущем заниматься этим вопросом.

Еще один нюанс состояния развития медиаобразования – понятие «медиаобразование» для широкой педагогической общественности остается неизвестным. Приведу пример. С каждым годом в нашей экспериментальной площадке по медиаобразованию увеличивается количество участников. С одной стороны, видно, как увлеченно рассматривается данная проблема учителями, как в управленческих структурах понимают и ценят это исследование. А с другой стороны,

выясняется, что не только некоторые учителя, но и методисты впервые слышат об этом вопросе. Этот факт всем нам надо учитывать, каким бы он не был, на первый взгляд, шокирующим и неправдоподобным.

Проблемы особенно в новом и «живом» деле всегда были и будут. Поэтому хочется рассказать и о положительном опыте, о наших ежегодных научно-практических конференциях «Образовательные технологии XXI века», которые проходят по следующим направлениям: проектирование информационной образовательной среды, медиаобразовательные технологии в учебно-воспитательном процессе, информационно-коммуникативные технологии в образовании, педагогические технологии создания медиа- и сетевых проектов (более подробная информация на сайте www.art.ioso.ru). С каждым годом увеличивается количество участников конференции и количество энтузиастов, которые занимаются медиаобразованием и информационной культурой в начальной, основной, средней и высшей школах.

В.А.Монастырский:

К сожалению, я не располагаю достаточной информацией, чтобы объективно оценить нынешнее состояние медиаобразования в целом по стране. Сложилось представление, что это по-прежнему область инициативной деятельности отдельных энтузиастов, которых информативно и морально поддерживает Ассоциация кинообразования и медиапедагогика. Тем не менее, я вижу явные достижения: публикацию монографий, учебных пособий, программ, что свидетельствует о продолжении поиска, расширении сферы исследовательских интересов, включении в нее новых медиаобъектов.

Главная проблема, на мой взгляд – отсутствие сформированного общественного мнения по поводу необходимости медиаобразования как компонента общего образования, а медиаграмотности - как составляющей общей культуры современного человека, и потому – отсутствие официального государственного запроса на подготовку соответствующих специалистов.

О.А.Баранов:

Вопросы медиаобразования детей и молодежи в современной России по-прежнему находятся в руках энтузиастов-одиночек. Государственного подхода к решению проблемы нет, отсутствует и целенаправленная и систематичная государственная координация разработки теории и методики медиаобразования, поиска организационных форм, подготовки учительства к медиаобразовательной деятельности в основной и высшей школе.

Наиболее плодотворно в решении вышеперечисленных проблем работает творческий коллектив под руководством профессора А.В.Федорова. Именно здесь наиболее близко подошли к определению будущей модели медиаобразования.

Л.В.Усенко:

Безусловно, нынешнее состояние медиаобразования в России обладает рядом положительных моментов. Как уже отмечалось, большим достижением является открытие новой вузовской специализации «медиаобразование» (в 2003 году коллективом членов Ассоциации кинообразования и медиапедагогика под

руководством А.В.Федорова опубликован и полный набор учебных программ для данной специализации). Для преподавателей вузов, аспирантов и студентов, учителей изданы солидная монография А.В.Федорова «Медиаобразование: история, теория и методика» (2001) и учебное пособие «Медиаобразование и медиаграмотность» (2004). Опыт научного исследования 2001 года расширен и углублен в монографии А.В.Федорова и И.В.Челышевой «Медиаобразование в России» (2002), в книгах А.В.Федорова «Медиаобразование в педагогических вузах» (2003) и «Медиаобразование в зарубежных странах» (2003). И.В.Челышевой защищена кандидатская диссертация по истории медиаобразования в России (научный рук. А.Федоров), под моим руководством готовится к защите кандидатская диссертация Н.А.Веденеевой о педагогических уроках итальянского неореализма. Таким образом, научные достижения по истории и теории медиаобразования очевидны.

Менее впечатляют некоторые аспекты практики медиаобразования, в частности – кинообразования в школах и вузах. Для сегодняшнего молодого поколения опыт познания медиакультуры связан (увы!) с потоком американской макулатуры. А ведь этот мутный поток вырабатывает стереотипы, с которыми педагогам бороться достаточно трудно. Как правило, более успешно это происходит пока не в стенах учебных заведений, а в кино/видео клубах, хотя медиаобразование сегодня все чаще интегрируется в преподавание предметов обязательного цикла.

Если брать медиаобразовательный опыт Ростова-на-Дону, то хотелось бы отметить передачи Е.Бережной, выходящие по телеканалу Дон-ТР. В Ростовском государственном университете читаются курсы по медиа и киножурналистике. Мною ведутся курсы по киноискусству в юридическом лицее при РГУ, в Институте бизнеса, управления и права, в Ростовском государственном педагогическом университете. Возрождается на Дону киноклубное движение. К примеру, успешно работают два киноклуба – «Арс» (рук. С.М.Новикова) и «Ростсельмаш» (рук. А.И.Митюхин). Центром донского медиаобразования ныне является Таганрогский государственный педагогический институт с его многочисленными начинаниями и программами.

Н.Ф.Хилько:

Конечно, сегодняшнее состояние развития медиаобразования в России можно считать динамичным, но хотелось бы большего, особенно это касается регионов Сибири. Кинообразование в форме факультативов, любительских организаций уходит в историю, на смену ему приходят элитные видео клубы, аккумулирующие поток западной кинопродукции. Вместе с тем появляются расширенные возможности медиаобразования на материале прессы в связи с увеличением числа вузов, средних специальных учебных заведений творческого профиля, готовящих журналистов, в том числе и телевизионных. Медиаобразование требует привлечения современных цифровых и информационных технологий, создание условий реализации социокультурных региональных проектов, инициатив по созданию заповедных зон в рамках экологии экранной культуры, кино/теле центров ретроспективного характера.

В подготовке специалистов в области рекламного бизнеса творчество в экранной сфере занимает особое место, опираясь на совокупность методов создания образов прагматического характера. Однако здесь есть проблемы в некоторой

«обездушенности» рекламной продукции, ее отстранения от творческого потенциала клиента.

В интегрированном медиаобразовании намечаются возможности реализации интерактивных сетевых технологий в интеллектуальном, эстетическом и художественном направлениях. Есть тенденции сдвига в отношении внедрения интерактивных компьютерных программ в традиционные системы знаний.

Нуждается в дальнейшем развитии и фототворчество учащихся в центрах организации досуговой деятельности, на станциях юных техников. Низкопробность, пошлость и вульгарность теле/радио продукции ставит вопрос об ответственности создателей медийных структур перед молодежью. При этом телевидение все чаще становится коллективным творческим занятием в медиапедагогике - например, в рамках отражения учащимися событий микросреды досуга и образования в школе, в клубах по месту жительства. Детская тележурналистика формирует систему восприятия и новый способ мышления, помогая стимулировать культуротворчество, интегрировать технологии медиа в сторону развивающих занятий.

Н.Б.Кириллова:

Думаю, что состояние медиаобразования в стране можно оценить позитивно, рассматривая его как развивающуюся систему. Не согласиться с С.Н.Пензиным, А.В.Шариковым, А.В.Федоровым и другими исследователями и практиками, что в этом направлении сделано немало:

- освоен и обобщен опыт предшествующих десятилетий в сфере кино/медиаобразования, как наш отечественный, так и зарубежный;
- создана Ассоциация кинообразования и медиапедагогике в России, (у истоков которой стояли Н.А.Лебедев, Ю.Н.Усов, О.А.Баранов, С.Н.Пензин, И.В.Вайсфельд и др.; с 2003 года Ассоциацию возглавляют А.В.Федоров и Г.А.Поличко);
- сложилась система основных направлений деятельности в сфере медиапедагогике;
- появилась административно-организационная потребность в специализации педагогических кадров по медиаобразованию.

И все же проблем здесь значительно больше, чем кажется на первый взгляд. Основная состоит в том, что не определена до конца «сверхзадача» медиаобразования, в отличие от разработанных вопросов методики преподавания. Теоретико-концептуальные основы медиаобразования, осуществляемые долгие годы представителями разных наук (журналистики, искусствоведения, педагогики, культурологии, социологии, эстетики и др.) изолированно друг от друга, привели к отраслевой узости как к главной проблеме отечественного медиаобразования. Сегодня одной из важнейших задач является **научно-методическая интеграция**, консолидация всех сил — теоретиков, практиков, властных структур — в определении основных направлений медиаобразования как фактора социальной модернизации. Думаю, что эта цель способна объединить усилия педагогов и критиков, журналистов и культурологов, социологов и политиков в формировании нового общественного сознания, духовной культуры личности.

Т.Ф.Шак:

Попробую высказать свою точку зрения не как медиапедагог, а как музыковед, в течение нескольких лет занимающийся проблемой введения принципов медиаобразования в практику дополнительного образования музыканта-педагога и музыканта-исполнителя.

В современном музыкально-образовательном процессе оценить состояние медиаобразования весьма трудно. Скорее и, к сожалению, можно констатировать недостаточную осведомленность профессиональных музыкантов в этой проблеме. Вопросы и недоумения вызывает как сам термин, так и его неточное толкование. Например, курс «Музыкальной информатики», призванный дать музыкантам элементарную компьютерную грамотность, иногда приравнивают к медиаобразованию.

Причины сдержанного отношения музыкантов к медиаобразованию можно искать на разных уровнях. Это и академизм консерваторского образования, с трудом принимающий новации, и мотивы психологического характера (для многих музыкантов важнее СЛЫШАТЬ, нежели ВИДЕТЬ. Звук для них должен быть самозначим, самодостаточен, он замещает видеоряд, а не становится звуковым дизайном). Следует отметить, что и тщательно разработанная методика медиаобразования, естественно акцентирующая внимание на экранных искусствах, роли музыки, как важному компоненту медиатекста уделяет, на наш взгляд, недостаточное внимание.

Тем не менее, современное состояние музыкальной культуры требует определенной корректировки в подготовке музыкантов-профессионалов. И без медиатехнологий здесь не обойтись.

На базе консерватории Краснодарского государственного университета культуры и искусств ведется работа по интеграции медиапедагогики с музыкальным образованием и созданию системы дополнительного обучения для музыкантов на основе новых специальностей, появление которых диктуется современным состоянием музыкальной культуры и музыкального дела в России. Накоплен значительный опыт по созданию творческих студенческих работ с акцентом на музыкальной составляющей (рекламные ролики, анонсы, видеоклипы, авторские музыкальные передачи и т.д.).

О.А.Баранов:

Наиболее интересным мне представляется опыт медиаобразовательной деятельности 60-х - 70-х годов прошлого века. В этот период была огромная заинтересованность деятелей искусства в решении вопросов повышения зрительской культуры молодежи. Наблюдалось удивительное явление – стыковка педагогики и искусствоведения: педагоги становились искусствоведами, искусствоведы – педагогами. Именно на стыке педагогики и искусствоведения были определены обогащающие друг друга модели кинообразования в Твери, Воронеже, Кургане, Армавире, Москве, Таганроге. Ведущими оказались провинциальные центры кинообразования. В столицах синтезировали эти модели и определяли общую стратегию развития системы кинообразования на основе общих усилий государственных организаций культуры и просвещения. Активную позицию занимал Союз кинематографистов СССР.

Печать 60-х – 70-х годов большое внимание уделяла развитию системы кинообразования, обобщению опыта работы. Интереснейшие статьи появились на страницах журналов «Искусство кино», «Народное образование». Издательствами БПСК и «Просвещение» были выпущены серии книг по кинообразованию в регионах страны. Деятели киноискусства стали часто гостить в молодежных киноклубах, проходили интересные творческие встречи.

Сегодня, например, в Твери постоянно идут съемки различных сериалов и фильмов. К съемочной группе подступиться нельзя, о творческой встрече не может быть и речи. Газеты информируют читателей, в какой гостинице и в каких условиях живут столичные актеры и режиссеры, в какой бане моются, что едят и т.п., но ни слова о творческих проблемах современного киноискусства...

Н.Ф.Хилько:

Если говорить о накопленном в России медиаобразовательном опыте, то особенно ценными для нынешней социокультурной ситуации представляются следующие виды деятельности:

- установление контактов в вопросах кино/медиаобразования между вузами, средними специальными учебными заведениями культуры и искусств, включая дошкольные учреждения;
- регулярные проведения российских и региональных конференций по актуальным проблемам медиакультуры и медиаобразования, обмен практическим опытом;
- работа медиacentров, сочетающих черты кинотеатра и особенности клубного учреждения, включающих шоу-программы и параллельно решающие вопросы просвещения, воспитания, организации отдыха и развлечений;
- работа киноклубов как форм публичной жизни и социальной коммуникации (с показом киноклассики, пропагандой лучших произведений киноискусства и т.д.);
- смотри любительских фильмов, движение кинолюбителей, их содружество с телевидением, совмещающее техническую и творческую подготовку;
- поликультурные занятия с использованием медиа в пространстве диалога культур;
- мастерские-школы кино/фото/видеотворчества, синтезирующие образование и досуг (кинолицей, лицей искусств, художественные лицей) в системе дополнительного образования;
- неформальные добровольные объединения в детских радиодетских центрах при оздоровительных лагерях, школах, средних специальных учебных заведений;
- клубы фотолюбителей, с «кольцами обмена», регулярными выставками, социально-публицистическими коллекциями и т.д.;
- организация киномузеев и детских кинотеатров;
- просветительские акции на телеканалах с использованием компьютерной графики, архивных и новых кино/фото/видеодокументов;
- создание фольклорных телевизионных программ с привлечением учащихся;
- организация слайд-клубов, студий экранной фотографии, фестивалей данного направления;
- кино/видеоцентры, обслуживающие детские учреждения на выезде.

Т.Ф.Шак:

Для меня самый весомый результат усилий нескольких поколений энтузиастов медиаобразования в России - утверждение Министерством образования новой вузовской специализации «Медиаобразование». Добавлю к этому серию книг А.В.Федорова по проблемам медиаобразования.

А.П.Короченский:

На мой взгляд, особенно важен опыт медиаобразовательной деятельности, накопленный представителями кинообразования - направления, успешно развивавшегося в нашей стране в течение многих десятилетий и опиравшегося при этом на солидные отечественные традиции теории кинематографа и кинокритики.

В.В.Гура:

Мне также весьма ценным представляется опыт кинообразования, организации кино клубов, кинофорумов, подкрепленный развитой кинокритикой.

В.А.Монастырский:

Я тоже придерживаюсь этой точки зрения...

С.Н.Пензин:

Я бы мог довольно пространно рассуждать на эту тему, но позволю себе отослать заинтересованных коллег к монографиям А.В.Федорова «Медиаобразование: история, теория и методика» (2001) и А.В.Федорова и И.В.Челышевой «Медиаобразование в России: краткая история развития» (2002). Там подробно и полно рассказано об опыте медиаобразования прошлых лет, сделаны выводы, с которыми я согласен. Вообще, работы А.В.Федорова я бы поставил бы на одно из первых мест...

С.И.Гудилина:

А мне бы не хотелось выделять кого-нибудь. Все инициативы очень важны и ценны, так как рассматривают жизненно важную проблему. Мы занимаемся медиаобразовательными технологиями, которые используются в основном в учебном процессе, поэтому для всей нашей группы исследователей и учителей-экспериментаторов стандарт по интегрированному медиаобразованию, разработанный Л.С.Зазнобиной, является основополагающим.

А.В.Шариков:

В принципе ценен весь накопленный опыт - как теоретического и исторического плана, так и практики. Выделить что-то особенное в российском опыте мне сложно. Я считаю его уникальным по отношению к другим странам мира.

А.П.Короченский:

В зарубежном опыте наиболее интересными и значимыми для России представляются достижения гуманистической, ориентированной на демократические ценности медиапедагогики, нацеленные на многообразное использование ресурсов масс-медиа в целях интеллектуально-духовного развития личности, обучение детей и взрослых грамотному и эффективному

освоению массовой информации, овладение способностью к самостоятельному критическому анализу, интерпретации и оценке деятельности СМИ и медиатекстов. Ценны, прежде всего, те зарубежные медиаобразовательные разработки, которые помогают расширить и обогатить духовный мир, культуру современного человека (включая его гражданскую и политическую культуру), готовя его к активной жизни в насыщенной и многообразной информационной среде, превращая в сознательного и критичного участника массово-коммуникационных процессов. К числу таких наработок относятся труды Л.Мастермана, Д.Букингема, К.Бээлгэт, К.Тайнер, Ж.Гонне и других представителей гуманистических, демократических школ в медиаобразовании.

О.А.Баранов:

Конечно же, опыт зарубежных коллег может помочь развитию российского медиаобразования. Помимо обобщения и систематизации собственных подходов в решении проблемы, может, надо взять на вооружение систему государственных подходов в организации медиаобразования, но не копировать напрямую содержание, формы и методы работы. Попытка Министерства образования переносить на школу России западную модель приводит к потере собственного лица и специфики. Нельзя, как говорил еще К.Д.Ушинский, полностью переносить западный опыт на российскую действительность. Нужно учитывать специфику народа, его национальные особенности. Учитель школы должен иметь доступ к информации о содержательной стороне зарубежного опыта и брать на вооружение то, что он считает приемлемым для его школы, его детей. Пример с российским ТВ, когда на экране зритель видит в основном западную кинопродукцию и западные телешоу, приводит к формированию низкой культуры чувств молодого человека.

С.И.Гудилина:

Бесспорно, изучение зарубежного опыта необходимо и полезно. Но я бы сказала, что и наш опыт медиаобразования может помочь зарубежным коллегам. Существует много уже известных способов обмена опытом – это семинары, конференции, интернет-семинары, видеоконференции. Возможно, возникнут языковые проблемы, но их можно решить. Но самым результативным я бы предложила создание проекта, в котором могут принять участие разные исследовательские школы, педагогическая общественность, подростки и их родители.

А.В.Шариков:

Согласен, нам нужны совместные медиаобразовательные исследования фундаментального и прикладного характера.

Н.Ф.Хилько:

Можно было бы провести и совместные фестивали медиаторчества, внедрить международные медиаобразовательные программы, организовать посещения нашей молодежью зарубежных медиацентров и российских медиаучреждений зарубежными коллегами по медиапедагогике.

Т.Ф.Шак:

А мне помимо всего прочего, хотелось бы узнать, есть ли наработки по интеграции принципов медиаобразования с музыкой в зарубежных странах, в каких направлениях ведется эта деятельность.

С.Н.Пензин:

Конечно, изучение зарубежного медиаобразовательного опыта, несомненно, может сыграть свою положительную роль. Опять же, об этом подробно сказано в монографиях А.Федорова «Медиаобразование: история, теория и методика» (2001) и «Медиаобразование в зарубежных странах» (2003). От себя могу добавить, что когда в Воронежский педагогический университет приехали по обмену студентки-франуженки из Ренского университета, то они потребовали от ректората изучения в первую очередь трех предметов – «Русский язык», «Русская литература» и «История киноискусства». Меня срочно пригласили читать им годовые кинообразовательные курсы, включающие, в частности, изучение творчества А.Тарковского и Н.Михалкова. Этот факт свидетельствует о популярности медиаобразования во французских вузах. Следовательно, и нам надо изучать медиаобразовательный опыт Франции, Британии, Канады, США, Германии и других зарубежных стран.

А.П.Короченский:

Я хотел бы подчеркнуть связь медиапедагогики и медиакритики. Медиакритика является формой оперативного познания и оценки медийной практики и медиатекстов, и уже поэтому призвана стать одним из важнейших компонентов медиаобразовательной деятельности - как в своей журналистской ипостаси (критика СМИ в журналистских произведениях, базирующаяся преимущественно на непосредственно-практическом познании и оценке медийной практики и медиатекстов; кинокритика в прессе), так и в виде научной критики масс-медиа, осуществляемой с применением строго научных подходов и методов. Пути взаимодействия медиакритики и медиаобразования многообразны - от использования в образовательном процессе опубликованных в прессе произведений критиков СМИ и кино до критико-журналистской и критико-исследовательской деятельности медиапедагогов, наглядный пример которой демонстрируют А.В.Федоров и другие представители медиаобразования.

О.А.Баранов:

Интеграция медиакритики и медиаобразования назрела. Должен быть массовый печатный орган, адресованный учителю, преподавателю вуза, в котором медиакритики совместно с медиапедагогами глубоко и всесторонне анализировали бы состояние кино/видео/медиапроцесса, определяли бы возможные подходы к использованию медиатекстов различных видов и жанров в воспитательной работе школы и вуза. Медиакритика должна быть ориентирована на молодежную аудиторию, быть понятной и целесообразной, иметь четкий, не только искусствоведческий, но и воспитательный заряд. Медиакритикам надо принять и понять позицию педагога.

Н.Ф.Хилько:

Роль медиакритики в медиаобразовании, на мой взгляд, заключается в селективной, дифференцирующей и оценочно-рефлексивной деятельности по отношению ко всякой информации. Она просто необходима в формировании культуры мышления. Образовательная медиа/кинокритика может взаимодействовать в системе медиаобразования через клубные формы, организацию дискуссий, телемостов, интернет-конференций.

А.В.Шариков:

По-гречески, *критикос* – это искусство суждения. Если исходить от такого понимания критики, то оно является неотъемлемой частью медиаобразования, одной из его целей. Как относятся медиакритики к медиаобразованию? Думаю, однозначного ответа нет, но постепенно в среде медиакритиков складывается понимание, что медиаобразование, и как специальное и как общеобразовательное поле, является необходимым элементом для полноценного функционирования самой медиасферы. Прагматически медиакритики должны активно принимать участие в медиаобразовательном процессе, преподавать, задавать эталоны, которые медиапедагоги могут использовать в своей практике.

В.А.Монастырский:

Ограничусь примером кинообразования. Кинокритика – союзник кинообразования. Талантливая кинокритика, будучи включена в процесс кинообразования, способствует его активизации, усилению проблемного начала, актуальности и креативности, а также является одним из средств преодоления «дидактического» занудства.

Т.Ф.Шак:

Попробую продолжить разговор на примере музыкальной медиакритики, как одной из составляющих медиаобразования для музыкантов. Ее состояние оставляет желать лучшего, поскольку музыкальная критика и музыкальная журналистика концентрирует свое внимание преимущественно на академических жанрах и творчестве композиторов академистов (за хорошим исключением профессиональных джазовых критиков). Вне поля зрения музыкальных критиков остаются проблемы:

- популярной (массовой) музыкальной культуры (о ней пишут преимущественно журналисты, не имеющие музыкального образования);
- функционирования музыки а структуре медиатекста (видеоклип, музыка в рекламе, музыка в телепередаче, музыка в художественном или документальном фильме);
- восприятия музыки в медиатексте;
- творчество кинокомпозиторов;
- использование классической музыки в медиатекстах и т.д.

Все это может стать предметом исследования музыкальной медиакритики и важным компонентом медиаобразования для музыкантов. Проблема подготовки музыкального медиакритика актуальна и для консерваторской специальности «Музыковедение». Она ориентирована в основном на подготовку музыкальных критиков, но пока

зациклена лишь на академическом направлении. Возможно, эту проблему может решить новая специальность – «Музыкальная журналистика», обогащенная принципами медиаобразования для музыкантов.

В.В.Гура:

Медиакритика, думается, важна для профессионалов, но ограниченно влияет на широкие массы, поскольку среди обычных людей, включая молодежь, очень мало читающих такого рода литературу. Хотя, конечно, медиакритика может помочь уточнить цели медиаобразования и повысить эффективность педагогических технологий.

С.Н.Пензин:

А мне кажется, что медиакритика способна сделать очень много. Радует, к примеру, уже сам факт, что Гильдия киноведов и кинокритиков России дважды – в 2002 и в 2003 годах - присуждала премии за работы в области медиаобразования (А.В.Федорову и мне). Газета Союза кинематографистов РФ «СК-Новости» не раз печатала мои объемные материалы о медиаобразовании в Воронеже. А вот журнал «Искусство кино» проблемами медиаобразования практически не интересуется... Короче, возможности плодотворного альянса медиакритики и медиаобразования громадны, но они пока реализуются слабо.

А.В.Федоров

Хотелось бы отметить, что не так давно сделан важный шаг в сторону расширения взаимодействия медиакритики и медиаобразования. Усилиями профессора А.П.Короченского создан и открыт интернетный сайт «Медиаревю» (<http://mediareview.by.ru>), в котором впервые в России рассматриваются, как проблемы медиакритики, так и медиаобразования.

А.П.Короченский:

Убежден, что в России давно созрела необходимость открытия новой вузовской специальности «медиаобразование» (а не только специализации, уже внедренной в образовательный процесс усилиями Ассоциации кинообразования и медиапедагогике, профессора А.В.Федорова и возглавляемой им кафедры). Именно открытие специальности будет шагом, адекватным современному социально-гуманитарному значению медиаобразования. Обучение в рамках специализации позволяет готовить лишь «частичных» специалистов в этой области; максимальное же углубление в теорию и методику медиаобразования может быть достигнуто только в рамках вузовской специальности. Нынешнее состояние теории и методики медиаобразовательной деятельности таково, что в принципе позволяет открыть в ближайшей перспективе обучение соответствующей вузовской специальности - при условии «дозревания» медиаобразования как особой научной области - и обеспечения готовности российского преподавательского сообщества к массовой подготовке специалистов такого рода.

Главные возможности трудоустройства выпускников со специальностью «медиаобразование» вижу, прежде всего, в сфере вузовской и школьной

преподавательской деятельности, в некоторых областях среднего специального и дополнительного образования, связанных с подготовкой специалистов для областей деятельности, связанных с искусством и культурой, культурно-массовой работой. Сегодня количество педагогов, способных качественно преподавать медиаобразование в школах, вузах и средних специальных учебных заведениях, несоизмеримо мало в сравнении с объективно существующими общественными потребностями в квалифицированных специалистах такого рода.

В.В.Гура:

Думаю, что открытие новой вузовской специальности «Медиаобразование» актуально и жизненно необходимо параллельно с просветительской работой в обществе о важности такой специальности в эпоху становящегося информационного общества.

О.А.Баранов:

А я думаю, что навряд ли появление новой специальности «Медиаобразование» решит проблему... Где будет работать медиапедагог? В школе? Из чего будет складываться его нагрузка? Какие вузы страны имеют возможность подготовить таких специалистов? Вероятно, речь надо вести о нескольких вузах, которые будут готовить специалистов интеграционно, сочетая профессии искусствоведа и педагога. Эти специалисты должны быть и в составе институтов переподготовки педагогических кадров, городских и районных методических центров, что также будет оказывать организационную и методическую помощь школам и вузам. Решение проблемы, с моей точки зрения - введение в Госстандарт высшего педагогического образования обязательных курсов и семинаров по проблемам медиаобразования. Это даст возможность учителю любой специальности быть готовым вести в школах (скажем, в рамках предмета мировой художественной культуры) интегрированный курс медиаобразования. Но не надо связывать медиаобразование только с филологической и исторической специальностью. Сегодня педагог любой специальности должен быть готов (хотя бы элементарно) вести с детьми работу по формированию медиакультуры личности.

Т.Ф.Шак:

Применительно к музыке видится необходимость введение на уровне государственного образовательного стандарта новых специальностей, потребность в которых диктуется современным состоянием музыкальной культуры и музыкального дела в России и позволяющих решить проблему кадрового обеспечения в сферах культурно-досуговой деятельности, средств массовой информации, новых информационных технологий в музыке (например «Музыкальная журналистика», «Музыкальное редактирование на радио и телевидения», «Аранжировка музыки на компьютере», «Преподаватель клавишных электронных инструментов»). Нельзя забывать также и о педагогах музыкальных школ и преподавателях музыки общеобразовательных школ, которым также необходима медиаграмотность и традиционные дисциплины («Слушание музыки», «Музыкальная литература», «Музыка») должны преподаваться с учетом технологий медиа. Не исключено, что в

недалеком будущем возникнет потребность в специальности «Музыкальный медиапедагог».

С.Н.Пензин:

Вузовская специальность «медиаобразование» представляется мне крайне необходимой. Что касается трудоустройства, то высшие учебные заведения сегодня от этого избавлены, но я убежден, что специальность «медиаобразование» будет востребована – прежде всего дипломированные медиапедагоги смогут преподавать в вузах (помимо «Медиакультуры», к примеру, «Культурологию», «Информационные технологии в образовании» и т.д.), затем - в колледжах, техникумах, школах, в разного рода учреждениях дополнительного образования (совмещая, например, курсы по медиакультуре, мировой художественной культуре и информатике). И совсем не обязательно думать, что такого рода специальность сразу же должна стать массовой. ВГИК, например, выпускает в год только 20-30 человек по специальности «киноведение» на всю страну, но никто не ставит под сомнение права на существование это специальности.

Н.Б.Кириллова:

Мне представляется одним из наиболее перспективных направлений — открытие в университетах, педвузах и институтах культуры факультета «Межкультурные (массовые) коммуникации», а основными специализациями — «Теорию и историю медиакультуры» и «Менеджмент в сфере медиа». Такая подготовка позволит выпускникам включиться в систему медиаобразования в научном и практическом направлениях: преподавать «Основы медиакультуры» в школах и средних специальных учебных заведениях, заниматься медиакритикой и социологией, быть методистами культурно-досуговых центров, работать в качестве экспертов-аналитиков по проблемам медиа в органах исполнительной и законодательной власти, в телерадиокомпаниях, информагентствах, печатных СМИ и т.д.

Данная специализация наполнит медиаобразование новым содержанием и позволит разнообразить его формы. Но самое главное — объединит в единый процесс усилия всех тех, кто так или иначе занимается проблемами **медиа**, в том числе - Министерство образования РФ, Министерство культуры РФ, Союз кинематографистов, Союз журналистов и др.

Н.Ф.Хилько:

Будучи последовательным сторонником открытия новой университетской/институтской специальности «медиаобразование», позволю себе сконцентрироваться на следующих возможностях для трудоустройства квалифицированных медиапедагогов:

- медиапедагог–культуролог (преподаватель в вузах и средних специальных учебных заведениях);
- медиапедагог – программист (преподаватель компьютерной графики и графического дизайна);
- медиапедагог - руководитель центра кино/фото/видеотворчества (центры детского творчества);

- медиапедагог – методист кинодосугового центра и т.п.;
- медиапедагог – рекреолог досуговых центров (компьютерные клубы, развлекательные центры);
- медиапедагог-библиограф (например, в библиотеке);
- медиапедагог– редактор, журналист (радио, телевизионные, печатные СМИ, центры детского творчества и т.п.);
- медиапедагог–режиссер (например, на учебной телестудии);
- медиапедагог-ведущий (телестудии, редакции детских программ);
- медиапедагог–дизайнер (школы искусств, культурно-эстетические центры);
- медиапедагог-реабилитатор (реабилитационные центры, психоневрологические службы);

С.И.Гудилина:

Если мы говорим о развитии медиаобразования, конечно, надо думать и о подготовке специалистов, и о том, кто будет реализовывать наши планы. Школе нужны квалифицированные медиапедагоги. Многие школы рады бы пригласить специалиста для создания журналистского кружка или для создания школьного телевидения, но не так то уж просто найти преподавателя, который знал бы специфику медиапедагогики. Данный вопрос хочется немного расширить, так как медиаобразование рассматривается еще и как интегрированное. Поэтому, кроме новой вузовской специальности «Медиаобразование», необходимо поставить перед управленческими структурами вопрос о включении медиаобразовательных задач в курсы методики по всем предметным специальностям. Можно спорить, в какие учебные предметы можно включать медиаобразовательные аспекты. Но тот опыт, который уже апробирован и привел к интересным результатам, будет очень полезен будущим учителям.

А.В.Шариков:

Думаю, что сегодня дипломированные медиапедагоги очень нужны, прежде всего, высшей школе. В последние годы возникло очень много специальностей, так или иначе связанных со сферой массовой коммуникации, которых раньше не было. Среди них, например, очень популярны специальности «реклама» и «связи с общественностью». В стандартный набор дисциплин по данным и некоторым другим специальностям входят такие курсы, как: «Теория массовой коммуникации», «Социология массовой коммуникации». Поскольку по этим дисциплинам специалистов пока не готовят (по крайней мере, я не слышал об этом), то возникает лакуна.

Медиаобразование могло бы стать и специализацией в рамках несколько более широкого круга специальностей, а именно специалистов по коммуникации. Поэтому, как мне кажется, целесообразно было бы организовать **факультеты коммуникации**, где в числе специальностей были бы примерно такие:

- коммуникативистика (коммуникология – общая теория коммуникации);
- медиаобразование;
- журналистика (со специализацией по прессе, фотографии, ТВ, радио, Интернет и т.д.)
- рекламная деятельность;

- связи с общественностью;
- менеджмент в сфере массовой коммуникации.

Может быть, здесь же готовить специалистов по риторике, которая в данном контексте понимается как теория и практика речевой коммуникации. Может быть, сюда добавятся и другие специальности, в частности, связанные с кино.

Все эти специальности могут иметь общий базис, и тогда вопрос о трудоустройстве будет решаться легче, поскольку они смогут довольно быстро перепрофилироваться в пределах обозначенного круга специальностей. Судя по тенденциям развития, в ближайшей и среднесрочной перспективе в России будет наблюдаться дефицит специалистов в этих сферах.

А.В.Федоров

Размышления профессора А.В.Шарикова о создании при крупнейших университетах факультетов коммуникации (или ***факультетов массовой коммуникации***) кажутся мне весьма убедительными и перспективными. Тем паче, что в западных университетах такого рода факультеты (communication studies, media studies) уже давно заменили традиционные для России факультеты журналистики, вобрав при этом, конечно, все функции подготовки будущих профессионалов в сфере прессы, радио, телевидения и Интернета. Другой возможный вариант видится мне в открытии факультетов «Информационных технологий в области образования» при педагогических вузах. На этих факультетах можно было бы готовить преподавателей по следующим специальностям:

- информатика;
- информационная безопасность;
- медиаобразование;
- менеджмент в сфере информационных образовательных технологий;
- организатор досуга в медиасфере и т.д.

Организация аналогичных факультетов была бы, наверное, вполне уместной и в университетах/институтах культуры и искусства. Там набор специальностей мог бы быть следующим:

- культурология;
- искусствоведение (включая театроведение и киноведение);
- медиаобразование;
- менеджмент в сфере культуры, медиа и образования и т.п.

В настоящее время нами подготовлен полный пакет документов (проект образовательного стандарта, учебного плана, учебных программ и т.д.) для вузовской специальности «Медиаобразование», который направлен для рассмотрения в Министерство образования и науки России.

Т.Ф.Шак:

Необходима пропаганда и в хорошем смысле слова реклама медиаобразования среди всех слоев населения и «вышестоящих инстанций» как необходимости самого медиаобразования, так и данной специальности. Ассоциация кинообразования и медиапедагогике должна помочь обмену опытом между медиапедагогами разных направлений; систематически проводить конференции (в том числе и интернет-

конференции) по проблемам медиаобразования; организовывать мастер-классы лучших медиапедагогов; организовывать конкурсы творческих студенческих работ в области медиаобразования. А вообще, на перспективы развития медиаобразования в России смотрю оптимистично, так как его необходимость диктует сама жизнь. Опыт нашей работы показывает, что студенты музыкальных вузов давно готовы к переходу на новые формы обучения с использованием медиатехнологий, но готовы ли преподаватели и вузы в целом? Использование принципов медиаобразования в учебном процессе возможно лишь при условии ломки устаревших стереотипов в сознании профессорско-преподавательского состава.

А.П.Короченский:

В первую очередь надо просвещать просветителей - то есть, шире и активнее внедрять передовые идеи и концепции медиаобразования в академическую и педагогическую среду, чтобы превратить медиаобразование в общепризнанный и обязательный компонент образовательного процесса на разных уровнях системы образования, а также в обязательный элемент общественно-просветительской деятельности, охватывающей различные возрастные и социальные группы населения. И здесь роль Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России может быть значительной. Она призвана стать ядром интеллектуальной и организационной консолидации представителей различных направлений и школ в отечественном медиаобразовании. Первое и основное, что необходимо сделать сейчас по инициативе Ассоциации и при её непосредственном участии - это позаботиться об организации (о привлечении грантов и пр.) и проведении в возможно ближайшее время серии всероссийских и международных научных и научно-методических форумов с участием представителей всех направлений медиаобразования.

В.А.Монастырский:

Главные задачи – терпеливое формирование общественного мнения по поводу необходимости «всеобщего» медиаобразования как слагаемого культуры личности, условия ее информационной свободы и средства психологической защиты от манипулятивных воздействий; просветительская деятельность и другие меры, направленные на повышение уровня медиакультуры населения, в союзе с названными государственными и общественными институтами; обмен опытом действующих «очагов» медиаобразования, его обобщение и популяризация.

В.В.Гура:

На мой взгляд, основная задача Ассоциации кинообразования и медиапедагогики - координация усилий деятелей медиаобразования, Министерства культуры, Министерства образования и науки, Российской Академией образования, Союза кинематографистов России, направленных на развитие современного медиаграмотного человека, способного использовать медиа для личностного совершенствования и эффективной трудовой деятельности. Для этого Ассоциация должна обладать весомыми финансовыми ресурсами и достаточными полномочиями,

например, присваивать возрастные рейтинги медиапродукции и вырабатывать рекомендации по возможной целевой аудитории. Хотя сегодня это выполнить очень трудно.

В первую очередь нужно развивать само медиаобразование, наполнять его конкретными курсами, программами, осмысливать содержание современной медиасферы.

О.А.Баранов:

Главная задача Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России – добиться единства взаимодействия всех организаций, которые непосредственно связаны с образованием и воспитанием молодого поколения, обобщать и систематизировать опыт работы медиапедагогов, определять стратегию и тактику развития кинообразования и медиапедагогике, создание учебных и методических пособий для преподавателей. Хорошо бы конечно, иметь печатный орган (журнал).

С.Н.Пензин:

Что нужно сделать, я знаю точно. Могу перечислить: а) нужен печатный орган, который всех нас бы объединил – журнал, регулярный сборник, газета. Тогда мы сможем быть в курсе достижений друг друга, обмениваться опытом, печатать фундаментальные статьи по теории медиаобразования, статьи о зарубежном опыте; б) нужны кино/видеохрестоматии. Как только в стране стало распространяться видео, я сразу же стал готовить видеофрагменты к занятиям: записи телепередач о кино, документальные фильмы о кинематографистах, фрагменты фильмов и сами фильмы. Сейчас в киновидеоцентре им.В.М.Шукшина, которым я руковожу, богатейшая коллекция аудиовизуального материала. Ведь рассказывать о кино – это тоже самое, что рассказывать о музыке или живописи – нужны иллюстрации, объяснять на пальцах невозможно... Или представьте себе учителя литературы, ученики которого лишены библиотеки... А в большинстве российских вузов и школ видеотек нет, мало их и при городских библиотеках... Может быть, стоит на базе ВГИКа при финансовой поддержке Министерства культуры подготовить подобные материалы – в виде кассет и DVD. Не с лекциями, а с набором фрагментов из классических фильмов, интервью, телепередач и т.д. Хотя в идеале каждый вуз должен обладать коллекцией аудиовизуальной классики на разных носителях; в) надо организовать, привлечь к нашему движению тех бизнесменов, которым не чужды медиаобразовательные идеи. Например, у нас в Воронеже есть предприниматель, который организовал видеоклуб в городской библиотеке, а другой бизнесмен организовал и финансирует киновидеоцентр им. В.М.Шукшина, субсидирует приобретение кассет, издание медиаобразовательных пособий. Третий – организовал в своей сети видеопроката богатый фонд артхауса...

Эти три пункта я считаю базовыми, для того, чтобы медиаобразование в нашей стране стало массовым...

Н.Б.Кириллова:

Одна из основных задач Ассоциации кинообразования и медиапедагогике в России как раз и состоит в усилении интеграционной работы, включая проведение научно-

практических конференций и форумов, выработку методических рекомендаций и решений, издание необходимой литературы, проведение экспертиз учебных программ, получение грантов, организацию стажировок и т.д.

Н.Ф.Хилько:

Среди важнейших задач Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (при поддержке Министерств культуры, образования и науки РФ, Российской академии образования, Союза кинематографистов РФ и других заинтересованных организаций) хотелось бы выделить следующие:

- содействие пропаганде экранной культуры как формы эстетического, художественного и творческого развития;
- активизация усилий по насыщению деятельности центров медиаобразования этнокультурным содержанием;
- создание базы данных медиапроизведений с целью развития творческих ресурсов народного творчества;
- развитие зрительской культуры, глубины восприятия произведений экрана аудиторией разного возраста;
- проведение детско-молодежных фестивалей медиатворчества.

Перспективы развития медиаобразования в России в обозримом будущем заключаются в преодолении деструктивных ориентаций в зрительской культуре и в приобщении молодежи к духовным, этническим, этнокультурным и эстетическим ценностям через медиа, усилении патриотического и гражданского воспитания в сфере экранной культуры.

Для этого необходимо в первую очередь:

- 1)включить медиакультуру в структуру образовательного стандарта для всех уровней общего образования;
- 2)организовать подготовку медиапедагогов различного профиля в рамках как новой специальности «Медиаобразование», так и специальностей: «Культурология», «Социально-культурная деятельность», «Социальная педагогика», «Информационная безопасность», «Библиотекведение и библиография».
- 3)организовывать регулярные просмотры лент отечественного кинематографа в образовательных учреждениях и культурно-досуговых центрах с их последующим обсуждением;
- 4)расширить эфир и поднять престиж канала «Культура», выделив три направления: «искусство», «досуг» и «народное творчество»;
- 5)добавить в сеть вещания федеральных и государственных телеканалов познавательные, развлекательные, научные, спортивные, культурные и аналитические программы для детей и взрослых, а также – показ лучших произведений отечественного кинематографа (за счет некоторого уменьшения доли зарубежного кино и, конечно же, за счет прекращения трансляций телепередачи и фильмов, несущих разврат, криминал, затуманивающие разум человека).

Л.В.Усенко:

Общими усилиями надо развернуть широкое внедрение учебных программ и курсов по медиаобразованию для будущих и действующих педагогов (семинары, летние

школы, конференции, публикации и т.д.). Главной целью медиаобразования должно стать противостояние «масскульту». Единственный канал на телевидении, который пытается заниматься этим нелегким делом - «Культура».

С.И.Гудилина:

Конечно, проблема должна решаться на уровне Министерства образования России, а специалисты Российской Академии образования, Ассоциации кинообразования и медиапедагогики, Министерства культуры, Союза кинематографистов могут помочь в разработке основополагающих документов. Только тогда можно будет реально увидеть плоды вузов, которые готовят медиапедагогов, и плоды школ, которые смогут реализовать через этих медиапедагогов идеи медиаобразования, сформировать у подростков знания и навыки необходимые в этом непростом и информационно перенасыщенном мире.

А.В.Шариков:

Как и любая ассоциация, объединяющая своих членов по признаку профессиональной деятельности, Ассоциация кинообразования и медиапедагогики должна заниматься, по крайней мере, следующими направлениями:

1) обмен опытом, который, в частности, предполагает: выпуск литературы; выпуск бюллетеня ассоциации; поддержку сайта, где приводятся такого рода материалы, дается информация о текущих событиях в данной сфере; проведение семинаров, конференций по данной тематике; фестивалей детского творчества;

2) защита отраслевых интересов: взаимодействие с государственными федеральными и региональными структурами - Министерством образования и науки РФ, Министерством культуры и массовых коммуникаций РФ, Советом Федерации РФ, Государственной Думой РФ, Администрацией Президента РФ, Администрациями и законодательными органами субъектов РФ и др.;

3) внедрение идей медиаобразования в общественное сознание: взаимодействие с прессой; с другими общественными организациями (Союз кинематографистов, союз журналистов и др.); международное сотрудничество с медиаобразовательными ассоциациями по обмену опытом.

Но, наверное, наиболее важное направление работы – открытие факультетов или хотя бы специальности по медиаобразованию. Важно начать систематическую подготовку специалистов и подготовить для этого всю необходимую инфраструктуру (учебные пособия, методические наработки и т.п.).

А.В.Федоров:

Задач у Ассоциации кинообразования и медиапедагогики, бесспорно, немало. Большинство из них, конечно же, требуют тесного взаимодействия (и взаимопонимания) с министерскими структурами и другими организациями. И главное – серьезных финансовых возможностей. Конечно, в перспективе у Ассоциации должен быть «бумажный» печатный орган.

Напомню, что Ассоциация имеет в своем активе ежегодный медиаобразовательный фестиваль для школьников (руководитель фестивального проекта – Г.А.Поличко). У членов Ассоциации и сегодня есть все возможности познакомить коллег со своим

опытом, опубликовать статьи, учебные программы, пособия. С начала 2004 года на федеральном портале Министерства образования и науки РФ работает сайт Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>). Пользуясь случаем, я приглашаю всех желающих коллег присылать свои материалы по электронной почте fedor@pbox.ttn.ru. Мы с удовольствием разместим их на сайте.

Материалы по медиаобразовательной тематике (многие из них - в полнотекстовом формате) - монографии, учебные пособия, статьи, учебных программы – можно прочесть также на сайтах <http://www.mediaeducation.boom.ru>, <http://www.medialiteracy.boom.ru>, <http://mediareview.by.ru/mediaeng.htm>, <http://www.mediaeducation.ru> (раздел «Публикации», «Публикации наших коллег» и <http://www.auditorium.ru> (раздел "Библиотека", поиск статей и книг по проблемам медиаобразования по ключевому слову – медиаобразование).

А.П.Короченский:

Развитие медиаобразования до последнего времени осуществлялось с вектором, нацеленным на проработку его теоретико-концептуальной основы и вопросов методики преподавания. Многие годы научно-концептуальный поиск в этой области осуществлялся представителями различных наук и научно-педагогических школ, действовавшими разобщенно. На мой взгляд, дальнейшая отраслевая «зауженность» научных подходов и воззрений на сущность и задачи медиаобразования, свойственная некоторым разработкам, способна привести к творческим неудачам. Невозможно удовлетворительно решать частные вопросы, в то время как нуждаются в более основательной системной проработке вопросы общетеоретического, концептуального свойства. Отраслевая узость - главная, хотя и вполне преодолимая, проблема нынешнего развития отечественного медиаобразования, её «детская болезнь».

Сегодня, когда уже существует солидный научный багаж, нужен качественный рывок вперед. Наступает этап концептуальной консолидации знания о медиаобразовании, комплексной научной критики и систематизации наработок, выполненных представителями различных направлений и подходов в теории и методике медиаобразования - кинообразования, медиаобразования на материале прессы, телевидения, видео, рекламы, Интернета, представителями журналистской науки и коммуникативистики. Успешность такой консолидации - залог дальнейшего развития российского медиаобразования, призванного впитать в себя достижения прошлых лет в этой области - как отечественные, так и зарубежные.

Способствовать такой консолидации могла бы серия межотраслевых, междисциплинарных научных форумов, объединяющих представителей всех основных направлений в медиаобразовании и благоприятствующих обмену научным и методическим опытом, сближению и взаимопроникновению различных подходов к медиаобразованию. Насущная необходимость в масштабных научных мероприятиях такого рода сегодня очевидна - иначе

будет продолжаться «пробуксовка» медиаобразовательных изысканий, скованных узкими отраслевыми рамками. Нужен коллективный мозговой штурм ключевых проблем медиаобразования, осуществляемый в процессе дискуссии ведущих представителей различных направлений в медиаобразовании. Конечно, не следует уповать, что таким образом можно будет добиться теоретико-концептуального «единомыслия» среди медиапедагогов по ключевым проблемам медиаобразования. Но вполне достижимо большее взаимопонимание и сближение позиций представителей различных направлений и школ в медиаобразовании (например, путем совершенствования, унификации категориально-понятийного аппарата медиаобразования).

О.А.Баранов:

Говорить о перспективах развития медиаобразования в России, значит, прежде всего, говорить о проблеме подготовки медиаобразованных педагогических кадров, способных определять направление собственной работы. Нужно четкое определение целей и задач данной работы, обеспечение ее материально-технической базой. И решение данной проблемы должно быть на государственном, а не на любительском уровне и личном энтузиазме.

Н.Б.Кириллова:

Перспективы развития медиаобразования в России напрямую связаны с процессом социализации личности XXI века, с проблемами формирования основ гражданского общества, что является сегодня особенно актуальным и значимым.

А.В.Федоров:

Итак, медиаобразование можно разделить на следующие основные направления: 1)медиаобразование будущих профессионалов – журналистов (пресса, радио, телевидение, Интернет), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.; 2)медиаобразование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре; 3)медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах (которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.); 4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.); 5)дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика); б)самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека). При этом во всех этих направлениях важную роль может играть медиакритика.

Медиаобразование тесно связано не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение

(включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и т.д. Отвечая нуждам современной педагогики в развитии личности, медиаобразование расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися. А комплексное изучение прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета, виртуального мира компьютера (синтезирующего черты практически всех традиционных средств массовой коммуникации) помогает исправить, например, такие существенные недостатки традиционного художественного образования как одностороннее, изолированное друг от друга изучение литературы, музыки или живописи, обособленное рассмотрение формы (так называемых «выразительных средств») и содержания при анализе конкретного произведения.

Медиаобразование предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, то есть погружает аудиторию во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы.

Созданная именно для поддержки «диалога культур» разных стран и наций влиятельная международная организация ЮНЕСКО, для осуществления главных целей медиаобразования стремится активно содействовать:

- сравнительному анализу существующих в развитых странах методологий и методик медиаобразования (с последующим распространением наиболее перспективных из них);
- разработке механизмов оценки эффективности медиаобразовательных акций;
- проведению дальнейших исследований в области медиаобразования;
- обучению медиаграмотности преподавателей, студентов, инструкторов, членов неправительственных организаций и ассоциаций и других заинтересованных лиц (в том числе – на летних курсах по медиапедагогике, в процессе дистанционного образования);
- официальной легализации медиаобразования в различных странах, разработке соответствующих учебных планов (формальных и неформальных);
- созданию сборника кратких руководящих принципов медиаобразования, учебников и пособий для преподавателей и родителей, собрания материалов, публикаций, наборов инструментария, адаптированного к региональным модулям);
- сотрудничеству различных медиаагентств, благотворительных фондов с учебными заведениями, неправительственными организациями, другими частными или общественными учреждениями, имеющими отношение к образованию и воспитанию;
- разработке и внедрению интернетных медиаобразовательных сайтов для практиков, преподавателей и инструкторов (с условиями доступа к необходимым ресурсам);

- организации местных, национальных и международных медиаобразовательных форумов (с установленной периодичностью), связанных с учебными заведениями;
- созданию сети специализированных медиаобразовательных фильмов и фестивалей;
- консолидации существующих федераций, профессиональных ассоциаций и центров документации медиаобразовательного характера;
- публикации рекомендаций в поддержку общественных медиа (некоммерческих и коммерческих), рассчитанных на детскую и молодежную аудиторию;
- контролю над деятельностью медиаагентств разных видов, чтобы гарантировать качество и доступ к средствам массовой информации для молодежи и т.д. [UNESCO, 2002].

Думается, что эти рекомендации ЮНЕСКО чрезвычайно актуальны сегодня и для России.

Приложение 4. Сведения о ведущей научной школе Российской Федерации в области гуманитарных наук под руководством А.В.Федорова

Тематика направления научной школы: «Медиаобразование будущих педагогов: разработка теоретической концепции и методических подходов».

Научный руководитель научной школы: д.п.н., профессор Федоров Александр Викторович, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, зав.кафедрой социокультурного развития личности Таганрогского государственного педагогического института.

Роль и место научной школы в развитии медиаобразования в России.

Основная масса российских исследований в области медиаобразования, так или иначе, основывалась на школьном и внешкольном материале. Между тем, дальнейшее развитие медиаобразования в России представляется крайне затруднительным без участия медиаобразованных учителей, преподавателей. Вот почему усилия нашей научной школы сконцентрировались на чрезвычайно актуальной проблеме разработки теоретической концепции и методических подходов медиаобразования будущих педагогов.

Коллектив научной школы уже 15 лет работает над систематизацией и анализом теоретических и методических концепций медиаобразования в России и за рубежом. В сентябре 2002 года по представлению руководителя научной школы в Министерстве образования РФ была зарегистрирована (№ государственной регистрации УМО 03.13.30) новая специализация для педагогических вузов – «Медиаобразование». С 1.09.2002 мы начали экспериментальное обучение по этой специализации в нашем вузе. Однако для дальнейшего развития этого направления в педагогике, так и для повышения эффективности подготовки будущих медиапедагогов необходимо провести дополнительные исследования. Отсюда и основная *цель проекта*: разработать теоретическую модель медиаобразования студентов в педагогическом вузе и эффективные методические подходы для ее реализации. *Объектом* нашего исследования является процесс медиаобразования студентов в педагогическом вузе. *Рабочая гипотеза* сформулирована следующим образом: анализ научных трудов и изучение практического опыта по медиаобразованию, проведение формирующего эксперимента на базе педагогического вуза позволит осуществить поставленную цель и *задачи исследования*: сформулировать и обосновать совокупность теоретических положений, составляющих методологическую основу исследования, изучить

теоретические источники и практический опыт деятелей российского и зарубежного медиаобразования; разработать базовую модель подготовки медиапедагогов, разработать программу и методику занятий по специализации «Медиаобразование», апробировать их в рамках формирующего эксперимента.

Результаты, полученные в рамках научной школы:

- разработана и обоснована совокупность положений, определяющих методологические и теоретические предпосылки анализа теоретических концепций медиаобразования в педагогическом вузе современной России;
- проанализированы цели и задачи, ключевые концепции, структура, содержание, педагогические условия, модели, методика российского медиаобразования;
- раскрыты проблемы внедрения курсов медиаобразования в учебный процесс российских педагогических вузов, дальнейшие перспективы развития медиаобразования в России.

Практическая значимость исследования обусловлена принципиальной возможностью широкого использования содержащихся в нем положений и выводов учеными, аспирантами, студентами, преподавателями в учебном процессе современного педагогического вуза.

Примеры наиболее известных работ научной школы по тематике медиаобразования:

Монографии, учебные пособия, научные брошюры

- Федоров А.В. «За» и «против»: Кино и школа. – М.: ВБПК, 1987. – 66 с.
- Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
- Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990. - 80 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР. - 708 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог, 2002. – 266 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог, 2003. – 238 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог, 2004. – 340 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005.
- Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. Таганрог, 2004. – 168 с.
- Новикова А.А. Медиаобразование на занятиях по английскому языку. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 52 с.
- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 79 с.

Статьи в российских и зарубежных научных сборниках и журналах

- Fedorov, A. (1992). C'est pas du cinema. Panoramiques (France), 6, 118.
- Fedorov, A. (1995). Film & TV – The Features of Mass Culture. Audience (USA), 184, 40-41.
- Fedorov, A. (1995). Film clubs Yesterday & Today. Audience (USA), 183, 15-17.
- Fedorov, A. (1999). Cinema Art in the Structure of Russian Modern Media Education. Educating for the Media and Digital Age. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, 100-105.
- Fedorov, A. (1999). Media Education in Russia. Educating for the Media and Digital Age. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, 93-95.
- Fedorov, A. (1999). The Cinema Market: What about Russia? Canadian Journal of Communication, 24, 141-142.

- Fedorov, A. (2000). En Sammenlignende Analyse Mellom Tyskland og Russland. Media I Skole og Samfunn (Norway), 4, 38-41.
- Fedorov, A. (2000). Media Education in Russia: Past and Present. International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen (UNESCO), 2, 7.
- Fedorov, A. (2000). The Digital Media Challenge & Russian Media Education. Pedagogy and Media: The Digital Shift. Geneva: ICEM-CIME, 21.
- Fedorov, A. (2001). A Russian Perspective. Educommunication (Belgium), 55, 92-95.
- Fedorov, A. (2001). Russiask Medieundervising I Informasjons-Alderen. Media I Skole og Samfunn (Norway), 1, 36-37.
- Fedorov, A. (2001). Von der Filmpadagogie zur Medienpädagogik. MERZ: Medien + Merziehung (Germany), 4, 256-261.
- Fedorov, A. (2002). Media Education in Secondary School in Russia. In: Hart, A, & Suss, D. (Eds.) Media Education in 12 European Countries. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology, 100-110.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
- Каруна (Донец) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 47-50.
- Каруна (Донец) И.А. Социальная ситуация в Великобритании и медиаобразование//Человек и общество: на рубеже тысячелетий. Международный сборник научных трудов. Выпуск 11/Науч. ред. О.И.Кириков – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 2002. – С. 243 – 248.
- Каруна И.А. Британский опыт в области медиаобразования: проблемы, инновации//Искусство и образование. 2003. № 2, с.66-79.
- Каруна И.А. Медиаобразование как социальное воспитание молодежи//На пути к гражданскому обществу: Проблемы молодежи XXI века. – СПб: Изд-во СПб ун-та экономики и финансов, 2003, с.272-274.
- Мурюкина Е.В. Диалоговая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования//Формы и методы воспитательной работы в вузе. – Казань: Изд-во Казан. гос. пед. ун-та, 2001. – С.340-341.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции //Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
- Рыжих Н.П. Художественное воспитание на материале экранных искусств//Педагогика искусства в творческих поисках. - М.,1996. - С.184-185.
- Рыжих Н.П. Изучение англоязычных экранных искусств студентами неязыковых специальностей//Наука и образование Зауралья. – 2000. - № 3. – С. 233-237.
- Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
- Федоров А.В. Медиаобразование в современной России//Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – С. 50-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 3. – С. 46-47.
- Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. – 2003. - №№ 3-4.
- Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. - 2001. - № 2. - С. 57-64.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. - 2000. - № 2. - С. 33-38.
- Федоров А.В. Экранные искусства и студенческая молодежь//Проблемы современной кинопедагогике/Ред. И.С.Левшина, П.А.Черняев. - М.: Ассоциация деятелей кинообразования, 1993. - С. 100-104.

- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//США – Канада: Экономика. Политика. Культура. – 2004. - № 9. – С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. – 2004. - N 4. – С.43-51.
- Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование. – 2004. - N 2. – С.58-66.
- Чельшева И.В. Из истории кружковой работы на материале киноискусства//Дополнительное образование. – 2004. - N 3. – С.62-63.
- Федоров А.В., Чельшева, И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.34-39.
- Чельшева И.В. Из истории кружковой работы на материале киноискусства//Дополнительное образование. – 2004. – С.62-63.

Начиная с 2000 года участниками научной школы создано и поддерживается несколько медиаобразовательных интернет-сайтов, включая сайт на федеральном портале Министерства образования и науки Российской Федерации – <http://edu.of.ru/mediaeducation>

Общественное признание научной школы в мире.

Коллектив научной школы имеет членство в следующих международных организациях: Международная палата ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа», CIFEJ (Монреаль, Канада), IRFCAM («Международный исследовательский форум «Дети и медиа», Сидней, Австралия).

Члены коллектива научной школы были докладчиками на следующих ведущих международных конференциях:

- заседание Совета Европы в Страсбурге по вопросам интернет и медиаобразования (2002), докладчик – А.В.Федоров;
- европейская конференция по медиаобразованию в Белфасте (2004), докладчик – И.А.Каруна;
- международная конференция по медиаобразованию в Познани (2004), докладчик – И.В.Чельшева;
- международная конференция по медиаобразованию в Монреале (2003), докладчик – А.В.Федоров;
- международная конференция по компьютерным играм в Лондоне (2002), докладчик – А.А.Новикова;
- международная конференция по медиаобразованию во Львове (2002), докладчик – Е.В.Мурюкина;
- международные саммиты «Медиа для детей» в Салониках (2001, 1999), докладчик – А.В.Федоров;
- международная конференция по медиаобразованию в Женеве (2000), докладчик – А.В.Федоров;
- международный саммит по медиаобразованию в Торонто (2000), докладчик – А.В.Федоров;
- международная конференция ЮНЕСКО по медиаобразованию в Вене (1999), докладчик – А.В.Федоров;

-международная конференция по медиаобразованию в Сан-Паулу (1998), докладчик – А.В.Федоров;

-международная конференция ЮНЕСКО по медиаобразованию в Париже (1997), докладчик – А.В.Федоров;

В последние годы за научные достижения руководителю научной школы А.В.Федорову были присуждены следующие премии:

-Премия Союза кинематографистов РФ (гильдия киноведения) за лучшую российскую книгу по проблемам теории медиакультуры (2002);

-Премия губернатора Ростовской области в области науки (2000).

В 1997 году звание «Соросовского аспиранта» был удостоен О.А.Благодарев (научный руководитель – д.п.н., профессор А.В.Федоров).

Исследования в рамках научной школы стимулировали компаративистские научные исследования в области медиаобразования, связанные с Россией в Канаде (К.Ворсноп, Л.Розэр) и в США (Л.Гилберт).

В последние годы достижения нашей научной школы отмечаются в центральных научных изданиях [См., к примеру: Сапунов Б. Образование и медиакультура//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.31. Чудинова В.П. и др. Дети и библиотеки в меняющейся среде. – М.: Школьная библиотека. – 2004. – С.154-165; Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. – СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. – 79-81, 203-238].

Участие научной школы в государственных и международных научных программах и грантовых исследованиях.

Члены коллектива научной школы не раз становились победителями престижных грантовых конкурсов: РГНФ, «Университеты России», Министерства образования России, Президента Российской Федерации, Фулбрайта, Института Кеннана, Фонда Сороса, ДААД, Фонда МакАртуров и др. Например:

-Исследование по гранту Совета по грантам Президента Российской Федерации «Государственная поддержка ведущих научных школ России». Руководитель ведущей научной школы РФ в области гуманитарных наук – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2003–2005.

-Исследования по грантам Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Руководитель научно-исследовательского проекта по грантам РГНФ – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия грантов: 1999-2000, 2001–2003 и 2004-2006.

-Исследование в рамках гранта ЕСА Alumni (США). Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2004.

-Исследование в рамках гранта ИНО-Центра «Межрегиональные исследования в общественных науках» (МИОН). Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2004-2005.

-Исследование по гранту Фонда МакАртуров (США) по научным исследованиям в области социальных наук. Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2002–2004.

-Исследование в рамках Программы Министерства образования РФ «Университеты России». Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2002-2003.

-Исследование по гранту Президента Российской Федерации для поддержки творческих проектов общенационального значения в области культуры и искусства. Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту - д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2002–2003.

-Исследования по гранту Института Кеннана (США) по научным исследованиям в области гуманитарных наук. Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2003.

-Исследование по гранту Фонда поддержки гуманитарных исследований Франции. Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2002.

-Исследование по гранту научно-исследовательской программы RSS Института «Открытое общество». Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2000 – 2002.

-Исследование по гранту Немецкого государственного фонда поддержки научных исследований ДААД (Германия). Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 2000.

-Исследование по гранту Программы «Гражданское общество» Института «Открытое общество». Руководитель и исполнитель исследовательского проекта - д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 1999.

-Исследование по гранту Министерства образования РФ в области научно-исследовательских проектов по гуманитарным наукам. Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 1997 – 2000.

-Исследование по гранту Центрального европейского университета (Будапешт) Института «Открытое общество». Руководитель научно-исследовательского проекта по гранту – д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 1998.

-Грант на разработку программы университетского курса в области гуманитарных наук (HESP – CDC) Института «Открытое общество». Руководитель и исполнитель - д.п.н., профессор А.В. Фёдоров. Время действия гранта: 1998.

-Грант за лучшую разработку лекционного курса для вузов по педагогике от Института «Открытое общество» - А.В.Федорову (1997).

-Исследование по гранту Фулбрайта (США) – рук. проекта - к.п.н. А.А.Новикова (2003-2004).

-Грант FSA Alumni Grant Program (США) на разработку и проведение семинара по медиаобразованию для студентов педвуза – рук. проекта - к.п.н. А.А.Новикова (2001).

-Грант на ознакомительную поездку в учебные заведения Германии (1998) – А.А.Новикова.

-Грант FSA (Freedom Support Act, США) - А.А.Новикова (1994-1995).

Международные научно-исследовательские связи научной школы осуществляются с научно-педагогическими учреждениями следующих стран:

А. Партнер: Канада.

Название темы или проекта: Проблемы оценки уровней медиаграмотности учащихся.

Основные задачи, содержание работы: Разработать критерии и технологию тестирования учащихся с целью разработки системы оценки уровней

медиаграмотности учащихся. Результаты проекта частично опубликована на канадском интернетном сайте на английском языке.

Рук.проекта – А.В.Федоров и член Ассоциации медиаобразования Канады К.Ворсноп.

В.Партнер: ЮНЕСКО.

Название темы или проекта: сотрудничество с отделом медиаобразования и информационных технологий ЮНЕСКО (участие А.В.Федорова как эксперта по медиаобразованию в России в ряде проектов ЮНЕСКО. Участие в научно-исследовательской программе ЮНЕСКО, осуществляемой исследовательским центром Nordicom (Goteborg University, UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media).

Основные задачи, содержание работы: медиаобразование будущих педагогов. Публикация А.В.Федорова в сборнике ЮНЕСКО (Paris, 2003). “A Media Education Curriculum”: Fedorov, Alexander. Media Education and Media Literacy: Experts’ Opinions// A Media Education Curriculum. Paris: UNESCO.

С. Партнер: Совет Европы (Страсбург, Франция).

Название темы или проекта: Проект Совета Европы по Интернет-образованию.

Основные задачи, содержание работы: Участие А.В.Федорова в качестве российского эксперта по проблемам медиаобразования и интернет-образования, выступление А.В.Федорова на заседании Совета Европы, посвященном проблемам интернет-образования в марте 2002 года).

Результаты исследования опубликованы на интернетном сайте Совета Европы.

Д.Партнер: Франция (французский национальный научно-исследовательский, медиаобразовательный центр CLEMI при Министерстве образования Франции).

Название темы или проекта: Сравнительный анализ развития медиаобразования в России и во Франции.

Основные задачи, содержание работы: научное исследование А.В.Федорова, основными задачами которого являются выявление перспективных теоретических подходов и технологий в области медиаобразования во Франции и России, их сравнительный анализ.

Результаты исследования частично опубликованы в журнале «Педагогика» (Москва): 2003, № 5.

Е.Партнер: США.

Название темы или проекта: Сравнительный анализ развития медиаобразования в России и в США.

Основные задачи, содержание работы: научное исследование, основными задачами которого являются выявление перспективных теоретических подходов и технологий в области медиаобразования в США и России, их сравнительный анализ.

Руководители проекта – А.В.Федоров и профессор Ларри Гилберт (Western Washington University).

Результаты исследования частично опубликованы в журнале Educational Media International, 2004. N 2.

Ф.Партнеры: Швейцария, Великобритания (руководители проекта – профессор Эндрю Харт (Британия, Центр медиаобразования Университета Саупхэмптон) и профессор Даниэл Сюзс (Швейцария, Цюрихский университет), соисполнитель – А.В.Федоров.

Название темы или проекта: ЕВРОМЕДИАПРОЕКТ

Основные задачи, содержание работы: научное исследование, основными задачами которого являются выявление перспективных теоретических подходов и технологий в области медиаобразования в Европе, их сравнительный анализ.

Публикация результатов исследований А.В.Федорова в области медиаобразования на интернетном сайте Цюрихского университета. (Hart, Andrew; Suess, Daniel (Editors): *Media Education in 12 European Countries: A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools*. Swiss Federal Institute of Technology, 2002. URL: <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>

Долговременность научного коллектива научной школы

Научный коллектив школы является достаточно стабильным уже 15 лет. Под руководством А.В.Федорова было успешно защищено 4 кандидатских диссертации. Членами научной школы было опубликовано в общей сложности около 350 статей в научных сборниках и журналах (российских и зарубежных), 9 монографий и учебных пособий и 10 научных брошюр – в основном по тематике, связанной с медиаобразованием. Общий объем публикаций (с 1987 года – около 200 п.л.).

Исследования научного лидера школы

Научный руководитель школы – доктор педагогических наук, профессор, Президент Ассоциации медиапедагогике России А.В.Федоров. Он автор 270 научных работ (включая монографии и учебные пособия), опубликованных в России, и 50 статей, опубликованных в научных журналах и сборниках в США, Канаде, Германии, Австрии, Норвегии, Франции, Бельгии, Австралии и др.), участник 15 крупнейших международных конференций по медиаобразованию (Париж, Женева, Страсбург, Монреаль, Вена и др.). Исследования А.В.Федорова были неоднократно поддержаны грантами РГНФ, Министерства образования России, Президента Российской Федерации, Программы «Университеты России», института «Открытое общество» (США), ДААД (Германия), Фонда МакАртуров (США) и др. Всего им получено свыше 20 российских и зарубежных грантов.

А.В.Федоров неоднократно проводил научные исследования в университетах и научно-исследовательских центрах США, Германии, Венгрии, Бельгии и других стран. В 2003 году был приглашен в качестве ведущего интернет-гостиной, посвященного проблемам медиаобразования, на сайте Министерства образования России www.auditorium.ru

Традиции научной школы

Научная школа имеет давние традиции по тематике исследований в области медиаобразования (включая проведения научных семинаров, конференций). Научная молодежь обучается в очной и заочной аспирантуре (по тематике медиаобразования). Только за последние 2-3 года членами научной школы А.Новиковой и И.Челышевой были успешно защищены кандидатские диссертации по медиаобразовательной тематике. Расширение научно-преподавательского коллектива школы часто происходит за счет бывших студентов и аспирантов (И.Челышева, Н.Бабкина и др.). С 2002 года коллектив научной школы успешно внедряет в учебный процесс педагогического вуза новую специализацию «Медиаобразование» (гос. номер 03.13.30).

Приложение 5. Программа учебного курса «История медиакультуры»
(разработка программы осуществлена совместно с Н.П.Рыжих)

Пояснительная записка

В современной социокультурной ситуации в России (минусы: затяжной экономический кризис, нестабильность, региональные конфликты, слабое государственное финансирование сферы культуры и образования, низкий уровень жизни значительной части населения, явная и скрытая безработица и т.д.; плюсы: плюрализм мнений, свободное распространение информации, расширение возможностей для частных инициатив, культурных и образовательных контактов, внедрения технических новшеств и т.д.) все большее влияние и распространение приобретает медиакультура, которая в разных видах и формах (через печатные, телевизионные, кинематографические, видео и компьютерные каналы) интенсивно распространяется по всему миру.

Видео, CD-ROMы, DVD, Интернет предоставляют человеку возможность индивидуального общения с экраном. Он может выбрать интересующую его кассету (диск, сайт), и, к примеру, в любой момент остановить изображение, вернуть экранное действие назад (чтобы, например, лучше разобраться в сложном эпизоде, тексте и т.п.), получить дополнительную информацию в интерактивном режиме, просмотреть один и тот же аудиовизуальный материал на разных языках и пр. Иными словами, не только использовать все те преимущества, которые имеет процесс чтения книги, но и (в случае с персональным компьютером) в виртуальном мире реализовать свои творческие идеи. Уже сегодня созданы компьютерные игры с объемным изображением и звуком, рассчитанные не только на развлечение, но и на развитие памяти, реакции, интеллекта, логики, внимания, художественного восприятия и воображения. Современные технологии позволяют любому человеку создавать свои компьютерные газеты, журналы, фильмы, энциклопедии, интернетные сайты и т.д.

Огромные возможности для развития творческих способностей открывает видеосъемка, не требующая, в отличие от киносъемки, громоздкой системы проявки пленки, печатанья копий, синхронизации звука и пр. Видеосъемка теоретически доступна каждому, ее результаты можно тут же увидеть на экране телевизора или монитора. Как и общение с компьютерами, видеотворчество из достояния профессионалов постепенно становится все более массовым явлением. Свою роль в экспансии медиа играет и спутниковое телевидение, благодаря которому можно принимать не пять-шесть каналов, как раньше, а несколько десятков (если не сотен), причем, из самых разных стран планеты.

Значение и роль медиакультуры возрастает поистине в геометрической прогрессии. Сегодня медиа (средства массовой коммуникации) - комплексное средство освоения человеком окружающего мира (в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах). Потенциал медиакультуры в современном образовательном процессе определяется широким спектром развития человеческой личности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого и критического мышления, мировоззрения, эстетического сознания (восприятия, умений художественного анализа и пр.), активизации знаний, полученных в процессе изучения традиционных дисциплин гуманитарного цикла. К

сожалению, в большинстве современных российских высших и средних учебных заведений этот потенциал до сих пор остается нереализованным.

Вероятно, эта ситуация обусловлена противоречиями современного образовательного процесса в России, между:

- возросшей интенсивностью информационного потока (прежде всего аудиовизуального: кино, телевидение, видео, Интернет) и недостаточной технической оснащенностью многих учебных заведений для его полноценного освоения;
- значительной ролью медиакультуры в формировании сознания и мировоззрения учащихся и ее пунктирным местом в учебных планах средней и высшей школы, в сложившейся структуре традиционного образования;
- предпосылками к плодотворному осуществлению медиаобразования (отмена бюрократических запретов относительно поисков новых направлений в педагогических методиках, программах, введение широкого спектра дисциплин по выбору в вузах, гимназиях, колледжах и т.п.; расширение потенциальных возможностей педагогов и учащихся общаться с культурными ценностями с помощью медиа), сложившимися к началу XXI века, и их слабым использованием в массовом обучении.

Итак, в современной социокультурной ситуации как никогда ранее велики роль и значение медиакультуры в жизни людей, в первую очередь - молодежи. Популярность медиатекстов – у молодежи (да и у подавляющего большинства аудитории) определяется многими факторами: использование терапевтической, компенсаторной, рекреативной, эстетической, познавательной, информационной, коммуникативной, нравственной, социальной, катарсической и других функций культуры; опора на зрелищно-развлекательные жанры (как правило, базирующиеся на мифологии), стандартизацию, серийность, сенсационность, систему «эмоциональных перепадов», позволяющую делать разрядку нервному напряжению зрителей; гипнотизм, угадывание желаний публики, интуицию и т.д.

За последние годы было проведено немало исследований, затрагивающих проблему влияния медиа на школьную и студенческую аудиторию. Их авторы в целом сходятся во мнении, что наряду с поп-музыкой и спортом общение с произведениями медиакультуры у детей и молодежи находится на одном из первых мест. При этом медиакультура (к примеру, телепередачи и экранные тексты Интернета), органично вобравшая в себя черты литературы, театра, музыки, изобразительного искусства, во многих случаях обладает более широким спектром воздействия.

Особое место в молодежной аудитории принадлежит студентам университетов и педагогических вузов. От того, насколько развитой будет индивидуальность учителя, его сознание, самостоятельное мышление, умение использовать средства массовой коммуникации в образовательном процессе, во многом зависит эффективность обучения в школах, лицеях, гимназиях, колледжах, техникумах, других средних учебных заведениях. И здесь роль и место медиакультуры становятся все более важными и весомыми, как в смысле развития творческих способностей личности, так и формирования восприятия и критического мышления.

«Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media* - средства) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (пресса,

телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.]. Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык экранных искусств.

Итак, актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами истории медиакультуры, что далее станет основой для обретения ими исторически, теоретически и методически обоснованного представления о медиаобразовании, как об эффективном средстве развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – процесс исторического развития мировой медиакультуры.

Предмет учебного курса – основные этапы развития медиакультуры в России и за рубежом, виды и жанры медиакультуры, ее ключевые фигуры, наиболее характерные медиатексты и т.д.

Цель учебного курса: историко-искусствоведческий, культурологический анализ развития мировой медиакультуры с точки зрения его использования в процессе медиаобразования студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:

- определение понятия «медиа» и «медиакультура»; анализ основных терминов медиакультуры;
- характеристика основных этапов исторического развития медиакультуры в мире;
- анализ современной социокультурной ситуации, особенностей функционирования медиакультуры в различных странах;
- изучение творчества выдающихся отечественных и зарубежных мастеров медиакультуры;
- изучение и анализ конкретных медиатекстов (статей, фильмов, радио/телепередач, интернетных сайтов и т.д.).

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библиера о диалоге культур, которая становится ключом к изучаемому процессу исторического развития медиакультуры (с учетом совокупности ее элементов, взаимодействий между ними, их характера и т.д.); на содержательный и

исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития мировой медиакультуры.

Методы: анализ научной литературы по медиакультуре (печатной и аудиовизуальной), искусствоведению, культурологии, сравнительный анализ исторического развития медиакультуры в разных странах, в различные периоды, синтез теоретических и практических концепций, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний, уровней медиавосприятия.

Место учебного курса в учебном плане вуза: курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «История», «Мировая художественная культура», «Культурология», «Философия» и др.

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:

- ключевые понятия курса («медиа», «медиакультура», «экранные искусства» и др.);
- основные этапы исторического развития медиакультуры в России и за рубежом;
- главные черты базовых этапов исторического развития медиакультуры в различные периоды и в разных социокультурных условиях;
- современную ситуацию в области развития медиакультуры;
- потенциальные возможности изучения истории медиакультуры для медиаобразования.

Практическая значимость: в результате занятий студенты будут не только обладать запасом знаний по истории медиакультуры, но и уметь использовать эти знания в педагогической области, в медиаобразовании учащихся.

Оценка итоговых знаний и умений студентов.

А. Показатели уровня развития студенческой аудитории в области медиакультуры:

- мотивационный показатель: эмоциональные, гедонистические, компенсаторные, эстетические и иные мотивы контакта с медиатекстами;
- контактный показатель: частота контактов с произведениями медиакультуры (медиатекстами), способность ориентации в ее направлениях (выбор жанров, тематики и т.д.);
- информационный показатель: знание истории медиакультуры;
- аналитический, интерпретационный показатель: уровень медиавосприятия, способности к аудиовизуальному мышлению, самостоятельному критическому анализу и синтезу пространственно-временной, звукозрительной формы медиатекста;
- творческий показатель: уровень творческого подхода в различных аспектах деятельности, прежде всего – перцептивной, аналитической.

Б. Показатели уровня восприятия студенческой аудитории в области медиакультуры:

- уровень «первичной идентификации»: эмоциональная, психологическая связь с фабулой (цепью событий) медиатекста;
- уровень «вторичной идентификации»: идентификация с персонажем медиатекста;
- уровень «комплексной идентификации»: идентификация с автором медиатекста с сохранением «первичной» и «вторичной» идентификации.

В. Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса:

-«отлично»: высокий уровень знания истории развития медиакультуры, высокий уровень показателей понимания и интерпретации, творческого показателя; высокий уровень «комплексной идентификации»;

-«хорошо»: высокий уровень знания истории развития медиакультуры, средний уровень показателей понимания и интерпретации, творческого показателя; средний уровень «комплексной идентификации»;

-«удовлетворительно»: средний уровень знания истории развития медиакультуры, близкий к среднему уровень показателей понимания и интерпретации, «комплексной идентификации», посредственные творческие показатели;

-«неудовлетворительно»: низкий уровень знания истории развития медиакультуры, низкий уровень показателей понимания и интерпретации, уровень «вторичной» или «первичной» идентификации, отсутствие творческих показателей.

Тематический план учебного курса «История медиакультуры»

№	Название темы:	Лекц. (час.)	Практ. (час.)
1	Основная терминология медиакультуры	1	-
2	Предшественники рождения печатных медиа	1	-
3	Изобретение и развитие книгопечатания	1	-
4	Рождение прессы	2	-
5	Печатные медиа в XX-XXI веках	3	2
6	Рождение и развитие фотографии	2	2
7	От телеграфа и телефона – к звукозаписи и радио	2	2
8	Рождение кинематографа и эпоха «Великого Немого» (1895-1926)	8	2
9	Мировой кинематограф 30-х - 40-х годов XX века	8	2
10	Мировой кинематограф 50-х - 60-х годов XX века	12	8
11	Мировой кинематограф 70-х - 80-х годов XX века	14	8
12	Мировой кинематограф на современном этапе	10	6
13	Рождение и развитие телевидения и видеозаписи.	3	-
14	Эволюция отечественного и зарубежного радио/телевещания (50-е гг. XX в. – начало XXI в.)	10	4
15	Специфика аудиовизуальной медиакультуры и ее роль в современной социокультурной ситуации. Компьютерные системы и Интернет.	6	4
ИТОГО: 123 час.		83	40

Итоговая форма отчетности – зачет (в обоих семестрах обучения).

Описание программы учебного курса «История медиакультуры»

ТЕМА № 1. Основная терминология медиакультуры

Понятие «медиакультура» (культура средств массовой коммуникации). Термин «медиа» (от латинского *media* – средство) и его употребление в современном мире в качестве аналога СМК – средств массовой коммуникации (печать, пресса, фотография, радио, кинематограф, телевидение, видео, мультимедийные

компьютерные системы, включая Интернет). Средства массовой информации как комплекс организационных структур и коммуникационных каналов для подготовки и передачи информации, предназначенной для массовой аудитории.

Медиатекст – произведение информационного или художественного характера, созданное для трансляции средствами массовой коммуникации (статья, фильм, радио/телепередача и т.д.). Источник информации (агентство медиа). Категория медиа. Язык медиа. Технология медиа. Репрезентация медиа. Медиавосприятие. Аудитория медиа.

ТЕМА № 2. Предшественники рождения печатных медиа

Условные знаки как первые попытки передачи мысли во времени и пространстве. Первобытное искусство: истоки письма. Книга наскальных изображений. Письма древних инков и индейцев. Пиктография. Египетские иероглифы. Изобретение алфавита. Три древнейших протоалфавита. Финикийский алфавит и греческое письмо. Западная разновидность греческого письма как основа латинского письма. Восточная разновидность греческого письма как основа славянских алфавитов. Великие славянские просветители Кирилл и Мефодий. Древние азбуки глаголица и кириллица – основа славянского письма.

Основа книги. Индийские рукописи на пальмовых листьях. Новгородские берестяные грамоты. Клинопись. Ассирийская библиотека в (VII в. до н.э.). Глиняная книга из Шумер.

Папирусные свитки древнего Египта. Книги – свитки Гомера, Сократа, Гераклита, Геродота, Архимеда (V-VIII вв. до н.э.). Александрийская библиотека. «Таблицы» Каллимаха - основа современной библиографии. Пергамская библиотека. Манускрипты и скриптории в Византии (IV в. н.э.). Киноварь – «рубер» - «рубрика» - «красная строка». Сурик - «минимум» - «миниатюра» - иллюстрация рукописной книги. Китайское письмо на шелке. «Шелк Цая» – китайская бумага.

Производство бумаги в Испании (XVI в.) Изоморфические орнаменты (XVII в.). Скрипторий (XVIII в.). Первая русская книга «Остромирово Евангелие» (середина XVI в.). «Изборник» (XVI в.) – начало русской рекомендательной библиографии. «Слово о полку Игореве» - памятник древнерусской литературы (XVI в.).

ТЕМА № 3. Изобретение и развитие книгопечатания

Принципы печатного процесса. Египетские скарабеи. Печатка - штамп гончара. Печатка - знак собственности. Идентичность оттисков как свойство штампов. Ткань как первый печатный материал. Гравированные доски для печати по ткани. Каменные книги конфуцианцев (II в. н.э.). Зеркальные рельефные знаки на деревянных дощечках. Печатный свиток. Ксилография. Ксилографические книги в Европе. Подвижный глиняный шрифт (Китай, XI в. н.э.). Изобретение оловянных литер и наборных касс в Китае (XII в.). Металлический шрифт в Корее (XIII в.).

Голландский первопечатник Л.Костер (начало XV в.). Основатель типографии голландец И.Фауст (середина XV в.). Типография П.Кастальди в Италии (середина XV в.). Изобретение устройства для отливки литер и печатного станка И.Гутенбергом в Германии. «Библия» - первая печатная книга (1455). Шестиве печатного станка по Европе. Книги-«инкунабулы» (вторая половина XV в.). Миниатюрные издания Н.Жансона в Венеции (конец XV в.). Печатание географических карт и астрономических таблиц (XV в.). Ручная раскраска и красочная печать (конец XV в.).

Воспроизведение изображений и текста ксилографическим путём - с наборной формы (высокая печать). Глубокая печать. А.Дюрер - великий мастер гравюры (конец XVI – начало XVII вв.). Издательский «Дом Плантена» (середина XV – начало XVI вв.).

«Первые иллюстрации» - Меццо-тинто (чёрная гравюра, 1642). Акватинта (1752). Тоновая (торцовая) гравюра (1774). Изобретение литографии (1797). Плоская печать, химическое печатание. П.Шиллинг - первый русский литограф (первая половина XIX в.).

Первая славянская типография в Кракове. Первые книги, напечатанные кириллицей (1491). Славянский просветитель Ф.Скорина. «Псалтырь» и «Библия». «Малая подорожная книжка» – первое печатное издание на территории нашей страны (1522). И.Фёдоров - первый книгопечатник на Руси. «Апостол» - первая печатная книга, выпущенная Московской типографией (1564). «Азбука»- первый восточнославянский учебник, напечатанный И.Фёдоровым. Появление первой в Москве печатной мануфактуры - Печатного двора (начало XVII в.). Книжное дело в России в период петровской эпохи. «Букварь» К.Истомина (1691). Первый словарь (1704), «Арифметика» (1703). Академическая типография - первое в России научное книгоиздательство (1727). Появление и распространение издательско-полиграфических, книготорговых фирм в XIX веке. Ф.Брокгауз - основатель книгоиздательства энциклопедий (1808). Ф.Брокгауз и И.Ефрон - основатели Петербургского издательства «Энциклопедический словарь».

Станок Стенхоупа. Матрица и стереотип. Стан глубокой печати - передача давления по линии. Первая печатная машина (1812). Первый в мире номер газеты («Таймс»), оттиснутый на печатной машине (1814). Первая фабрика печатных машин (Вюрцбург, Германия). Первая отечественная печатная машина в типографии газеты «Северная Пчела» (1829). Плоскопечатные машины. Изобретение ротационной печатной машины. Механический наборщик букв (1840). Автомат-наборщик (1869). Линотип (1885). Офсетная печать (начало XX в.). Фотонаборная машина (XX в.).

ТЕМА № 4. Рождение прессы

«Летучие листки» в Германии. Газета «Цайтунг» (1501). Появление первых газет в Германии. Голландские Вестовые письма. Первая московская рукописная газета (1621). Немецкая «Ляйпцигер Цайтунг» - первая в мире ежедневная газета (1660). Выпуск утренних и вечерних газет в начале XVII в.

Возникновения научных журналов (Франция, Великобритания, Германия – вторая половина XVII в.). Появление газет в России: «Ведомости» (1702). «Санкт-Петербургские ведомости» Российской академии наук (1727). Н.Новиков (1744-1818) - создатель русской журналистики. Сатирический журнал «Трутень» (1769). Журналы Н.Новикова «Пустомеля», «Живописец», «Кошелёк». Дамские и детские журналы. Первые иллюстрированные журналы. Русские журналы XIX века: «Северная пчела», «Отечественные записки», «Современник» и др. Официозная и либеральная пресса. Распространение нелегальных изданий. Многообразие спектра прессы в России на рубеже XIX-XX вв. («Биржевые ведомости», «Мир искусства», «Огонек», «Вестник воспитания», «Живой экран» и др.), отражавшие интересы различных политических и художественных групп. Специализация прессы (официоз, оппозиция, дамское, детское, художественное чтение и т.д.).

ТЕМА № 5. Печатные медиа в XX-XXI веках

Взаимосвязь книги и периодических изданий. Виды книжных изданий (публицистические, профессиональные, научно-популярные, художественная литература, справочная и библиографическая литература, энциклопедии, литература для детей и юношества. Виды периодической печати: общественно-политическая; профессиональная; научно-популярная; художественная и др.

Жанры периодической печати: информационные (заметка, отчёт, интервью); аналитические (статья, рецензия, обозрение); художественно-публицистические (зарисовка, очерк, эссе, фельетон, памфлет); литературные (стихотворение, рассказ, новелла и др.), реклама.

Иллюстрационный материал в книге и прессе. Типы иллюстрационного материала (фотография, рисунок, комикс, карикатура, схема, диаграмма и другие). Книгоиздательские и журналистские профессии.

Последовательное развитие печатных медиа на Западе. Издательский дом Херста (США) как модель функционирования типичной медиа-империи в XX в. Имидж крупнейших западных газет («Вашингтон пост», «Нью-Йорк таймс», «Фигаро», «Таймс» и др.). Пресса тоталитарных режимов (Германия, 1933-1945; Китай, Северная Корея, Албания 50-х – 70-х гг. XX века). Западная пресса эпохи «холодной войны». Особенности функционирования коммунистической прессы («Юманите», «Унита») на Западе. Специализированная пресса в США, в Великобритании, Франции и Италии. Мировая пресса эпохи «политкорректности» и «угрозы терроризма».

Реорганизация печатных медиа в советской России 20-х гг. XX в. (политизация и идеологизация государственных печатных медиа при допущении лояльных к режиму частных издательств). Распространение подконтрольной Кремлю детской прессы («Пионер», «Пионерская правда», «Ёж» и др.) Тотальная национализация отечественных печатных медиа в 30-х гг. XX в. Ликвидация литературных группировок и их объединение под знаменем «соцреализма» (с 1932 г.). Фактическая политическая, жанровая, тематическая унификация центральной прессы («Правда», «Известия», «Труд» и др.). Резкое усиление цензуры. Особенности специализированных изданий эпохи 30-х – 50-х гг. («Красная звезда», «Литературная газета», «Работница», «Искусство кино», «Крокодил» и др.).

Отечественная пресса в годы второй мировой войны. Послевоенные репрессии по отношению к литературно-художественным журналам (партийное постановление о журналах «Звезда» и «Ленинград» и др.) и творческой интеллигенции.

«Оттепельная» пресса 50-х – 60-х гг. XX в. («Юность», «Новый мир») и ее влияние на социокультурную ситуацию в стране. Подавление «либеральной» прессы авторитарным режимом 70-х – первой половины 80-х гг. XX в. «Литературная газета», «Иностранная литература» и «Советский экран» как наиболее популярные периодические художественные издания тех лет. Нелегальное распространение «Самиздата» (диссидентских изданий).

Пресса эпохи «перестройки»: резкое ослабление цензуры, бум толстых журналов («Новый мир», «Знамя», «Дружба народов», «Юность», «Звезда» и др.), ориентированных на публикацию ранее запрещенных цензурой произведений. Феномен массового успеха «Огонька» и «Аргументов и фактов». Пик книжного и журнального дефицита в России.

«Эпоха реформ» 90-х гг. XX в.: конкуренция государственных и частных издательств, газет и журналов. Насыщение книжного и газетно-журнального рынка. Расцвет «дамской» и детективной литературы. Резкое падение тиражей толстых журналов и многих газет. Фактическая отмена цензуры. Распространение эротических, националистических, шовинистических изданий. Активное внедрение на российский рынок крупнейших издательских групп Запада и иллюстрированных «глянцевых» журналов (Cosmopolitan, Elle, Premiere, Paris-Match, Playboy и др.). Становление и развитие рекламного бизнеса в российских печатных медиа. Ожесточенная конкуренция издательских домов (в сфере выпуска учебной литературы, госзаказов и т.д.). Расцвет специализированной прессы. Возникновение конкурентоспособных изданий нового типа.

ТЕМА № 6. Рождение и развитие фотографии

Светопись. Предшественники фотографии. Камера-обскура (XI в.). Светонепроницаемый ящик (XVI в.). Фотоэксперименты Н.Ньепса (1826). Дагерротипы - изобретение Л.-Ж. Дагера (1837). Фотографический способ размножения копий. Негатив и позитив. Изобретение первого держателя для плёнки-кассеты (Англия, 1854). Изобретение принципа цветной фотографии (1861). Первый переносной источник света в фотографии (1864). Создание фотобумаги (1874). Гибкая фотоплёнка и портативная фотокамера (США, 1884-1888). Начало любительской фотографии (1895). Появление панхроматических плёнок (1906). Первая машина-вспышка (1925).

Изобразительные средства фотографии. Первые портретные съёмки, съёмки пейзажей, архитектурных сооружений и бытовых сцен. Неуправляемое фотографирование. Необычные снимки, нестандартные способы обработки фотоплёнки. Документальная фотосъёмка. Фотография в науке и в промышленности. Фотография и история. Фотография и естествознание. Фотография и космические исследования. Фотография и печать. Виды фотографических сообщений (отдельная фотография, фотомонтаж, слайд, диафильм). Профессии, связанные с фотографией. Творчество выдающихся фотохудожников.

Развитие фотографических жанров (портретных, пейзажных, документальных, научно-технических и др.).

Назначение снимка. Композиция. Виды фотографической образности. Режиссура в различных фотографических жанрах. Монтажный образ. Фотография в книге, в прессе, в интернетных сайтах. Объемная фотография (стереофотография, голография). Фотороманы. Фотофильмы. Использование фотографии в рекламе.

ТЕМА № 7. От телеграфа и телефона – к звукозаписи и радио

Использование до конца XVIII в. древних средств связи: акустических (колокол, рупор) и оптических (костёр, факел и др. примитивные световые сигналы). Оптические (семафорные) телеграфы (1794). Оптический телеграф Петербург-Варшава (1839). Электростатический телеграф (1785). Электрохимический телеграф (1802). Первый электромагнитный телеграф (1823). Телеграф Кука-Уинстона (40-е годы XIX в.).

Разработка принципа устройства телефонного аппарата (1849-1854). Первый образец телефонного аппарата (Германия, 1861). Телефонная трубка А.Белла (1876).

Изобретение микрофона (1878). Первая городская телефонная станция (США, 1878). Первые телефонные станции в России (1882).

Изобретение фонографа (Т.Эдисон, США, 1877). Механическая запись, граммофон.

Открытие свойств электромагнитных волн (Г.Герц, Германия, 1886). Изобретение радио (А.Попов, Г.Маркони, 1896-1897). Эксперименты Н.Теслы (Чехия, конец 90-х гг. XIX в.). Детекторные приёмники (Россия, 1906). Применение электронных ламп в приёмных и передающих радиоустройствах (1904-1906). Подготовка регулярного радиовещания (1917-1924). Организация и начало регулярного массового отечественного радиовещания (1924-1932). Старт общесоюзной системы радиовещания (1932 -1936). Радиовещание в годы второй мировой войны (1939 -1945). Радиовещание в послевоенный период (1946-1955). Тотальный идеологический контроль отечественного радиовещания 30-х – 50-х гг.

Формирования обширной сети радиовещания на Западе. Рекламный бизнес в радиовещании. Игры и конкурсы в интерактивном режиме прямого радиоэффира. Пропагандистское радиовещание, рассчитанное на слушателей иностранных государств: его цели и задачи.

Звуковые средства массовой коммуникации. Звукозапись как способ «консервации» звуковой информации, передачи её во времени. Связь средств звукозаписи и радио. Специфика звуковых средств массовой коммуникации: синтетический характер радиовещания и звукозаписи; сценарий радиосообщения и звукозаписи; выразительные средства звуковых медиа (звучащее слово, музыка, шумы); монтаж как принцип создания звуковых материалов. Виды радиопрограмм (общественно-политическая информация; радиопублицистика; литературно-драматические и музыкальные программы; образовательные программы; программы для молодёжи; программы для детей и юношества; реклама в радиовещании).

Виды звукозаписи (литературно-драматические, музыкальные, образовательные и другие).

Жанры радиожурналистики: информационные (заметка, радиоинтервью, радиорепортаж); аналитические (радиокорреспонденция, статья, рецензия, обозрение и др.); художественно-публицистические (радиозарисовка, радиоочерк, радиобеседа и др.); литературно-драматические (радиокомпозиция, радиопостановка).

Формы звукозаписи и их особенности: грамзапись, магнитная запись, лазерная, цифровая запись. Первоначальные сведения о процессе выпуска радиопередач и звукозаписи. Профессии, связанные с радиовещанием и звукозаписью.

ТЕМА № 8. Рождение кинематографа и эпоха «Великого Немого» (1895-1926)

Предшественники кинематографа. Аппарат Тимченко (Россия, 1893). Хронограф Ж.Дементи (Франция, 1894). Опыты «движущейся фотографии» Т.Эдисона. Изобретение кинематографа братьями Люмьер (Франция, 1895). Демонстрация первых фильмов (Франция, 1895).

Д.Й.Гриффит и его открытия в области кинематографического языка. Фильмы Э.Штрогейма. Американские комедиографы эпохи немого кино (Ч.Чаплин, Б.Китон, Г.Лloyd и др.). Зрелищные жанры «Великого Немого».

Импрессионизм во французском кино (Л.Делюк, Ж.Дюлак и др.). Авангард («Антракт» Р.Клера и др.). Экспрессионизм в немецком кино (Р.Вине, Ф.Ланг и др.).

Сюрреализм (С.Дали и Л.Бунюэль). «Жанровый» кинематограф в России (1915-1918): фильмы В.Гардина, Я.Протазанова, Е.Бауэра.

Отечественный революционный киноавангард 20-х гг. XX века: «Школа натурщиков» Л. Кулешова, «Фабрика эксцентрики» (ФЭКС) Г.Козинцева и Л.Трауберга, «Киноглаз» Д.Вертова. Творчество С.Эйзенштейна, В.Пудовкина, А.Довженко, Б.Барнета.

ТЕМА № 9. Мировой кинематограф 30-х - 40-х годов XX века

Приход звука (1926-1931) и цвета (середина 30-х гг. XX в.) в кино. Стереоскопические фильмы (середина 40-х гг. XX в.). Проведение первых масштабных международных кинофестивалей в Венеции, Москве (середина 30-е гг. XX в.) и Канне (1946). Утверждение престижа приза Американской киноакадемии («Оскар»).

Развитие английского и американского жанрового кинематографа (комедия, детектив, вестерн, гангстерский фильм, мюзикл, фильм ужасов, триллер и т.д.). Комедии Ч.Чаплина и Ф.Капры. Вестерны Д.Форда. Триллеры А.Хичкока. Анимационный кинематограф У.Диснея. Фильмы У.Уайлера и Ф.Ланга. Феномен О.Уэллса. Система звёзд (Г.Гарбо, В.Ли, М.Дитрих, Р.Хейурт, М.Кориус, Д.Дурбин, И.Бергман, Х.Богарт, Л.Оливье, Г.Купер и др.).

Французское кино эпохи демократии (30-е гг. XX века), нацистской оккупации (1940-1944) и первых послевоенных лет. Творчество Р.Клера, М.Карне, Ж.Дювивье, Ж.Клузо, Ж.Ренуара, Р.Клемана, Ж.Габена, М.Морган и др. «Поэтический», «романтический» и «чёрный» кинематограф. Развлекательные жанры французского кино.

Тоталитарные тенденции в отечественном и немецком кинематографе 30-х-40-х гг. XX в.: темы, проблемы, идеи, герои (Л.Рифеншталь, Ф.Эрмлер, М.Ромм, М.Чиатурели и др.). Трактовка истории в отечественном кино 30-х-40-х годов (фильмы братьев Васильевых, М.Ромма С.Эйзенштейна, В.Пудовкина, А.Довженко, Е.Дзигана, М.Донского, А.Зархи и И.Хейфица, С.Юткевича и др.). Жанровый кинематограф (Г.Александров, И.Пырьев, Л.Орлова, М.Ладынина и др.). Фильмы военных лет.

Неореализм в итальянском кино: проблемы, тенденции, социальные корни, тематика, стилистика. Фильмы Р.Росселини, В. Де Сика, Дж. Де Сантиса, Л.Висконти. Значение неореализма для развития мирового искусства.

ТЕМА № 10. Мировой кинематограф 50-х-60-х годов XX века

Появление широкоэкранный (1953) и широкоформатный (1956) кинематографа как следствие острой конкуренции со стороны телевидения. Панорамное кино и циркорама (круговая панорама). Появление стереозвуча в кино. Демонстрация первого в мире интерактивного фильма, управляемого компьютером (ЭКСПО в Монреале, 1967).

Американское кино: от «суперколоссов» («Бен Гур» У.Уайлера, «Спартак» С.Кубрика, «Клеопатра» Дж.Манкиевича и др.) к фильмам социальной критики (творчество С.Люмета, А.Пенна, С.Креймера, М.Николса, Р.Олтмена, С.Поллака, Б.Раффелсона, Д.Хоппера, Н.Джуиссона, и др.). Звёзды 50-х - 60-х гг. XX в.: Дж.Дин, М.Монро, К.Дуглас, Г.Пек, Р.Бартон, Э.Тейлор, Дж.Фонда, М.Брандо Д.Хофман и др.).

Угасание неореализма и розовый неореализм в итальянском кино. Жанровый кинематограф эпохи «итальянского чуда» (Фильмы В. Де Сика, П.Джерми, Л.Коменчини, Д.Ризи, М. Моничелли, А.Сорди и др.). Творчество Ф.Феллини, Л.Висконти, М.Антониони, П.Пазолини. Звёзды итальянского экрана (А.Маньяни, Тото, В.Гассман, У.Тоньяцци, С.Лорен, М.Витти, К.Кардинале, Д.Мазина, М.Мастрояни и др.).

Французская «новая волна» (Ж.-Л.Годар, Л.Маль, К.Шаброль, Ф.Трюффо, А.Рене, А.Варда и др.): проблематика, тип героя, поиски формы. Жанровый кинематограф Франции (Кристиан-Жак, Ж.Ури, Р.Вадим, К.Лелуш, Ж.Деми и др.) и его звёзды (Ж.Маре, Б.Бардо, Ж.Моро, И.Монтан, С.Синьоре, Ж.Филипп, М.Мерсье, А.Делон, Ж.-П.Бельмондо, Бурвиль, Л.Вентура, Л. де Фюнес, К.Денёв и др.). Интеллектуальный кинематограф (Р.Брессон, М.Дюра, А.Робб-Грийе и др.).

Немецкий кинематограф западной и восточной зоны: тематические и художественные различия, Испанский кинематограф эпохи авторитаризма: господство притчи (фильм Л.Бунюэля, К.Сауры, Л.Берланги, Х.-А. Бардема и др.) Шведский кинематограф и творчество И.Бергмана. Шведская актёрская школа (М. фон Сюдоров, Э.Йозефсон, Б.Андерсон, Л.Ульман и др.).

«Малокартинье» в отечественном кино начала 50-х. «Теория бесконфликтности». «Оттепель» второй половины 50-х (фильмы Г.Чухрая, М.Хуциева, М.Калатозова и С.Урусевского, А.Алова и В.Наумова и др.). «Поэтический кинематограф», «живописное кино», «поток жизни» и др. течения. Фильмы С.Параджанова, О.Иоселиани, Г.Панфилова, Л.Шепитько, А.Кончаловского и других мастеров отечественного экрана. Феномен А.Тарковского. Проза и фильмы В.Шукшина. Жанровый кинематограф (Комедии Л.Гайдая, Э.Рязанова, Г.Данелия, приключенческие и фантастические ленты, детективы). Проблемы экранизации (С.Бондарчук, А.Зархи, Г.Козинцев И.Хейфиц и др.). Усиление антидемократических тенденций (цензура и т.д.) по отношению к кино во второй половине 60-х годов: причины и следствия.

Кинематограф Восточной Европы: «польская школа» (фильмы А.Вайды, А.Мунка, А.Форда, В.Хаса и др.), расцвет чехословацкого кино 60-х годов (М.Форман, И.Менцель, В.Хитилова, Ю.Якубиско, В.Ясный, Я.Кадар и Э.Клосс и др.), югославское (А.Петрович, Д.Макавеев и др.) и венгерское (А.Ковач, З.Фабри, И.Сабо, М.Янчо и др.) киноискусство.

Кино Японии. Творчество А. Куросавы, К.Синдо и др.

ТЕМА № 11. Мировой кинематограф 70-х - 80-х годов XX века

Усиление конкуренции со стороны телевидения и видео. Эксперименты с голографией и компьютерными спецэффектами (70-е гг. XX в.). Начало внедрения системы объемного звука Dolby (80-е гг. XX в.). Появление первых «синеплексов» (многозальных кинотеатров).

Триумф американского жанрового кино (фильмы С.Спилберга, Дж.Лукаса, У.Фридкина, М.Скорсезе, Ф.Копполы, Дж.Карпентера, Дж.Лендиса, Р.Поланского, Р.Земекиса, Д.Линча, Б.Де Палма, С.Пекинпа и др.). «Ретромода» 70-х, фильмы катастроф и ужасов, фантастика, комедии, и мелодрамы. Американское и английское интеллектуально-философское кино (В.Аллен, П.Гринвей, С.Кубрик, Дж.Лоузи, Р.Олтмен, М.Форман и др.). Голливудские звёзды: Дж.Николсон, Л.Минелли,

Р.Редфорд, П.Ньюмен, Б.Стрейзанд, С.Сталлоне, А.Шварценеггер, Э.Пачино, М.Дуглас, К.Тернер, Х.Форд и др.

Итальянский (Д.Дамиани, Д.Монтальдо, К.Лидзани, Ф.Рози) и французский (И.Буассе, Ж.Годар, Коста-Гаврас и др.) политический кинематограф: проблемы, темы, жанры.

Французское кино: смена поколений – работы «классиков» (Ж.-Л.Годар, Ф.Трюффо, К.Шаброль, Р.Брессон, Л.Маль, А.Рене и др.) и новых мастеров (Б.Блие, К.Миллер, М.Пиала, Б.Тавернье, А.Тешине, А.Жулавский, Л.Бессон, Л.Каракс и др.), проблематика, стилистика их работ. Жанровый кинематограф Франции (фильмы М.Девиля, И.Робера, Р.Энрико и др.). Звёзды французского экрана (Ф.Нуаре, Ж.-Л.Трентиньян, И.Юппер, И.Аджани, С.Марсо, П.Ришар, Н.Бай, А.Жирардо, С.Кристель, Д.Санда, К.Ламбер, Р.Шнайдер, Дж.Биркин и др.).

Итальянское кино: последние работы Л.Висконти, П.-П.Пазолини, В. Де Сика. Фильмы Ф.Феллини и М.Антониони. Творческий путь Б.Бертолуччи, Л.Кавани, С.Леоне, Э.Скола, братьев Тавиани, М.Феррери и других мастеров итальянского экрана тех лет. Жанровый кинематограф и его звёзды (О.Мути, С.Сандрелли, Л.Антонелли и др.).

Кинематограф Германии. Творчество Р.-В.Фассбинцера, В.Херцога, Ф.Шлендорфа, В.Вендерса, М. фон Тротта. Испанский кинематограф: лидерство К.Сауры. Шведский кинематограф: И.Бергман, В.Шеман, Б.Видберг.

Уход в экранизации классических литературных произведений и создание фильмов на историческую тему - характерная тенденция творчества ведущих отечественных мастеров 70-х-80-х годов (А.Кончаловский, Н.Михалков, Г.Панфилов, Э.Климов, С.Соловьёв, Л.Шепитько, А.Алов и В.Наумов, С.Параджанов, А.Герман, К.Муратова, Г.Полока, В.Рубинчик, М.Швейцер, С.Овчаров, А.Сокуров и др.). Цензурные и творческие сложности реализации авторских замыслов в современной теме (фильмы А.Миндадзе и В.Абдрашитова, И.Авербаха, Д.Асановой, Р.Быкова, А.Смирнова, Р.Балаяна, Н.Губенко, С.Соловьёва, М.Хуциева и др.). Российский жанровый кинематограф (А. Митта, В.Меньшов, и др.). Фильмы А.Тарковского, В.Шукшина, О.Иоселиани. Изменение социокультурной ситуации (вторая половина 80-х гг. XX в.), отмена цензуры, выход на широкий экран «полочных» фильмов. Открытие новых тематических, проблемных и жанровых возможностей отечественного кино.

Кинематограф Восточной Европы: польские фильмы «морального беспокойства» (А.Вайда, К.Занусси, К.Кеслевский), венгерская антитоталитарная волна (П.Шандор, И.Сабо, З.Фабри и др.), усиление критических тенденций в югославском и болгарском кино. Насильственное подавление творческой свободы и упадок восточногерманского, чехословацкого и румынского кино.

Японское кино (А. Куросава, Н.Осима, К. Синдо и др.).

ТЕМА № 12. Мировой кинематограф на современном этапе

Дальнейшее усиление тенденций технизации и компьютеризации американского жанрового кино (кинотеатры с объемным звуком Dolby Digital, DTS, кинотеатры объемного изображения повышенной четкости IMAX, интерактивное кино, кинематограф на DVD с оптическим проектором и т.д.).

Развитие отечественного кино в 90-х гг. XX - начала XXI в. (фильмы Н. Михалкова, А. Кончаловского, В. Пичула, К. Лопушанского, Ю. Мамина В. Тодоровского, А. Сокурова, А. Балабанова и др.). Проблема проката в условиях рынка. Российские кинофестивали как средство поддержания национального кинематографа. Падение кинотеатрального фильмопроизводства в России на фоне резкого увеличения производства телесериалов на рубеже XX-XXI веков. Конкуренция российских кинопремий «Ника» и «Золотой орел».

Новые имена в кинематографе США, Франции, Италии, Германии Коренное изменение ситуации в кинематографе Восточной Европы в целом (в связи с крушением большинства авторитарных политических режимов, объединением Германии и т.д.).

Кинематограф Латинской Америки, Австралии, Азии, Америки.

ТЕМА № 13. Рождение и развитие телевидения и видеозаписи

Понятие «телевидение». Научная база и прообразы телевизионных устройств. «Телефотограф» (П.Бахметьев, Россия, 1880) – первый предшественник телевизора. Начало механического телевидения (Польша, 1884). «Триада цветов» - прообраз цветного телевидения (Россия, 1899). Введение термина «телевидения» (К.Перский, Россия, 1900). «Катодная телескопия» (Б.Розинг, Россия, 1907). Электронная система телевидения (Великобритания, 1908). Предпосылки для зарождения катодного (электронного) телевидения. Первое переданное и принятое телевизионное изображение (Б.Розинг, Россия, 1911). Механическое телевидение (Россия, 1931). Первый российский телефильм (1932). Первые опыты создания электронного телевидения (В.Зворыкин, Ф.Фарсуорт, И.Адамиан, В.Грабовский) в середине 30-х гг. XX в. Основные принципы телетрансляции. Телепередающая башня и телеантенна. Телевизионные каналы и стандарты.

Строительство первого центра электронного телевидения в Москве (1937). Возобновление работы Московского телецентра (1945). Дальнейшее развитие и распространение телевидения. Приоритет прямых трансляций в телевидении 50-х-60-х гг. XX в. Рождение отечественного цветного телевидения (1967). Система стерео (1975) и стереоцветного телевидения (1979) П.Шмакова (Россия). Система спутниковой ретрансляции. Кабельное телевидение. Интерактивное телевидение. ТВЧ (телевидение высокой четкости).

Рождение и развитие видео. Видеозапись как способ «консервации» аудиовизуальной информации, передачи её во времени. Взаимосвязь телевидения, кино, видео. Видео 70-х годов XX века: первые попытки создания бытовой видеотехники. Современная видеотехника: видеомэгафоны, видеокамеры, камкордеры и т.д. Использование видеодисков, DVD, CD-ROM для записи и воспроизведения качественного изображения. Видеофильмы и видеоклипы. Возможности видео. Перспективы развития видео.

Тема № 14. Эволюция отечественного и зарубежного радио/телевидения (50-е гг. XX в. – начало XXI в.)

Отечественное телевидение и радиовещание 50-х – 60-х гг. XX в. Преобладание «прямого эфира» и локальных трансляторов сигнала на ТВ. Начало перехода к централизованному телевидению (1957). Организационные трансформации на телевидении и радиовещании (деятельность Гостелерадио). Постепенное вытеснение

прямых телетрансляций видеозаписью. Усиление цензуры. Наиболее характерные телепередачи 60-х – 70-х годов («Клуб кинопутешественников», «КВН», «Кинопанорама», «Музыкальный киоск», «Кабачок 12 стульев», «Голубой огонек», «Алло, мы ищем таланты» и др.). Создание первых российских телесериалов («Вызываем огонь на себя», «Майор Вихрь», «Большая перемена», «17 мгновений весны» и др.) Появление интеллектуальных игровых программ («Что? Где? Когда?»). Наиболее популярные телеведущие (А.Масляков, С.Жильцова, В.Леонтьева, А.Каплер, Э.Рязанов и др.).

Телевизионные программы эпохи «перестройки» (1986-1991): «Взгляд», «12 этаж», «До и после полуночи» и др. Роль телевидения и радио в изменении общественного сознания. Новый имидж ведущих (В.Листьев, А.Любимов, В.Мукусев, В.Молчанов, В.Познер и др.). «Телемосты». Возобновление телетрансляций в прямом эфире. Политизация телевидения и радиовещания. Ликвидация Гостелерадио.

Телевидение и радиовещание 90-х гг. XX в. Возникновение и развитие коммерческих радиостанций («Европа-плюс», «Радио ностальжи», «Серебряный дождь», «Русское радио» и др.) и телеканалов (НТВ, ТВ-6, REN-TV и др.). Внедрение FM-стереоволн в радиовещании. Активное распространение рекламных блоков и видеоклипов. Создание государственного некоммерческого канала «Культура» Вещательные и программнопроизводящие телеструктуры. Реорганизации на первом телевизионном канале. Появление сети игровых программ с денежными призами («Кто хочет стать миллионером?», «Слабое звено» и др.). Ток-шоу («Я сама», «Про это» и др.). Реальные шоу («За стеклом», «Последний герой», «Фабрика звезд», «Стань звездой»). Резкое увеличение доли иностранной теле/кинопродукции в российском эфире. Постепенное формирование разветвленного рынка российских телесериалов («Каменская», «Менты», «Убойная сила», «Бандитский Петербург», «Самозванцы» и др.). Музыкально-развлекательные телеканалы (MTV, МузТВ и др.). Новые ведущие и продюсеры (К.Эрнст, И.Дыховичный, Л.Ярмольник, Н.Фоменко и др.). ТЭФИ («Телевизионный эфир») и другие конкурсы телепрограмм в России. Структура и состояние теле/радиовещания в России в наши дни. Сочетание государственного и негосударственного теле/радиовещания, дифференцированность программ. Федеральное, региональное и местное вещание. Понятие «формат радиостанции». Особенности построения утреннего, дневного, вечернего и ночного теле/радиовещания.

Роль и место радио и телевидения в системе современных средств массовой коммуникации. Основные тенденции мирового радиовещания и телевидения XX века. Глобализация и специализация телерадиовещания. Влияние социокультурной ситуации на изменение характера, проблематики, тематики и форм передач.

Информационные, учебные, художественные и игровые программы. Передачи, посвящённые литературе, театру, музыке, живописи, архитектуре, хореографии, кино и другим видам искусства. Ведущие мастера радио и телевидения. Феномен сериала. Телетеатр и его традиции. Компьютерная техника и телевидение. Спецэффекты.

Виды телевизионных программ (информационно-публицистические, художественные, образовательные программы; телевизионные игры и развлекательные программы; ток-шоу; телепрограммы для молодёжи; телепрограммы для детей и юношества; реклама).

Жанры тележурналистики: информационные (сообщение в кадре, телесюжет, телеинтервью, телерепортаж, пресс-конференция); аналитические (телеобозрения и др.); публицистические (телезарисовка, телеочерк, телеэссе и др.).
Основные телевизионные профессии.

Тема № 15. Специфика аудиовизуальной медиакультуры и ее роль в современной социокультурной ситуации. Компьютерные системы и Интернет.

Специфика аудиовизуальной медиакультуры: сценарная основа аудиовизуального медиатекста; синтетическая природа аудиовизуальных медиа; выразительные средства аудиовизуальных медиа (кадр, ракурс, план, монтаж, деталь в кадре, цвет, соотношение звукового и зрительного ряда, звучащее слово, музыка, шумы); монтаж как основополагающее средство организации аудиовизуального медиатекста; эффекты присутствия и участия в процессе просмотра аудиовизуального медиатекста; идентификация зрителя с персонажами аудиовизуальных медиатекстов. Особенности современной социокультурной ситуации и роль медиакультуры в обществе при продолжающемся интенсивном развитии массовой коммуникации. Специфика и взаимосвязь различных видов медиа. Медиакритика и кинокритика: цели, задачи, функции.

Интернет и мультимедийные компьютерные системы. Компьютерные игры. Основные этапы развития Интернета в России и за рубежом. Интернетные порталы, сайты, тексты. Интернетная пресса. Интернетный сайт – как синтезированная модель аудиовизуальных и печатных медиа.

Список литературы к учебному курсу «История медиакультуры»

- Баженова Л.М. Наш друг экран. Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.
 Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
 Баренбаум И.Е. История книги. - М.: Книга, 1984.
 Бернштейн С.И. Язык радио. М.: Наука, 1977.
 Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П., Лучинский Ю.В., Станько А.И. История мировой журналистики. - Москва: Март, 2003. - 432 с.
 Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 96 с.
 Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 64 с.
 Боров В.Ю. Видео: Техника. Досуг. Культура. - М.: Профиздат, 1990. - 208 с.
 Боров В.Ю., Коваленко А.В. Культура и массовая коммуникация. - М.: Наука, 1986. - 304 с.
 Брайант Дж., Томпсон, С. Основы воздействия СМИ. - М.: Вильямс, 2004. - 432 с.
 Вайсфельд И.В., Демин В.П., Михалкович В.И., Соболев Р.П. Встречи с Х музой: Беседы о киноискусстве. В 2-х т. - М.: Просвещение, 1981. Т.1. - 223 с. Т.2. - 175 с.
 Вартанов А.С. От фото до видео. М., 1996.
 Вартанов А.С. Фотография: документ и образ. М., 1983.
 Васильева Т.В. Теле и радиоинформация. - Л.: ЛГУ, 1987.
 Вачнадзе Г.Н. Всемирное телевидение: Новые средства массовой информации, их аудитория, техника, бизнес, политика. - Тбилиси: Ганатлеба. - 1989. - 572 с.
 Владимиров Л.И. Всеобщая история книги. - М., 1988.
 Ганичев В.Н. Молодежная печать: история, теория, практика. - М.: Мысль, 1976. - 286 с.
 Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. - М.: Высшая школа, 1986. - 224 с.
 Гура В.В. Понятие медиаграмотности в эпоху «экранной культуры» и информационного общества//Материалы международного научного симпозиума «Информационная парадигма в науках о человеке». - Таганрог: Изд-во Таганрог. радиотехнического ун-та, 2000.
 Жабский М.И, Тарасов К.А., Фохт-Бабушкин Ю.У. Кино в современном обществе: Функции – воздействие – востребованность. - М.: Министерство культуры РФ, НИИ киноискусства, 2000. - 376 с.

- Засурский Я.Н., Вартанова Е.Л., Засурский И.И., Раскин А.В., Рихтер А.Г. Средства массовой информации постсоветской России. М., 2002.
- Звезды Голливуда /Ред. Е.Н.Карцева. - М.: Искусство, 1995. - 400 с.
- Зоркая Н.М. Уникальное и тиражированное. Средства массовой информации и репродуцированное искусство. - М.: Искусство, 1981. - 167 с.
- Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
- Иоффе А.И. Введение в книговедение: Учебное пособие. - М.: МГИК, 1986.
- История советского кино/Ред. Х.Абул-Касымова, С.Гинзбург и др. В 4 т. - М.: Искусство, 1969-1978.
- Капралов Г.А. Человек и миф: Эволюция героя в западном кино (1965-1980). - М.: Искусство, 1984. - 397 с.
- Кино: Политика и люди (30-е годы) /Отв. ред. Л.Х.Маматова. - М.: Материк, 1995. 231 с.
- Кино: Энциклопедический словарь / Гл. ред. С.И.Юткевич. - М.: Сов. энциклопедия, 1986. - 640 с.
- Киномания-97. Энциклопедия российского киноискусства. М.: Коминфо, 1997 (CD-ROM).
- Комаров С.В. Великий немой. Из истории зарубежного киноискусства (1895-1930). - М.: ВГИК, 1994. - 304 с.
- Компьютерные телекоммуникации – школе/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1995. – 168 с.
- Корконосенко С.Г. Основы творческой деятельности журналиста. СПб, 2000.
- Корконосенко С.Г. Основы теории журналистики. СПб, 1995.
- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. – СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. – 240 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. - Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 284 с.
- Кудрявцев С.В. + 500. - М.: А/О Прогресс, 1994. - 396 с.
- Кудрявцев С.В. 500 фильмов. - М.: СП ИКПА, 1991. - 381 с.
- Кудрявцев С.В. Все - кино. - М.: Каскад, 1995. - 376 с.
- Кудрявцев С.В. Последние 500. - М.: Каскад, 1995. - 404 с.
- Кузнецов В.М. Учебное телевидение. – М.: Высшая школа, 1990.
- Кузнецов И.В. История отечественной журналистики (1917-2000). М., 2002.
- Левшина И.С. Любите ли вы кино? - М.: Искусство, 1978. - 254 с.
- Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
- Лучинский Ю.В. Очерки истории зарубежной журналистики. Краснодар, 1996.
- Мейлах В.С. Процесс творчества и художественное восприятие. - М.: Искусство, 1985. - 318 с.
- Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. СПб, 1996.
- Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
- Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. М., 1966.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
- Муратов С. А. Нравственные принципы тележурналистики. М., 1997.
- Муратов С.А. Активные методы обучения в телевизионной журналистике. М., 1981.
- Муратов С.А. Диалог: Телевизионное общение в кадре и за кадром. М., 1983.
- Муратов С.А. ТВ – эволюция нетерпимости. М., 2000.
- Муштаев В.П. Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. - М.: Педагогика, 1985. - 104 с.
- Нечай О.Ф. Основы киноискусства. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
- Нечай О.Ф. Ракурсы. О телевизионной коммуникации и эстетике. - М.: Искусство, 1990. - 119 с.
- Нечай О.Ф., Ратников Г.В. Основы киноискусства. Учебное пособие для некинематографических вузов. Минск: Выш. школа, 1985. – 368 с.
- Основы радиожурналистики. - М., 1984.
- Основы телевизионной журналистики: Учебное пособие/Под ред. А.Я.Юровского. - М., 1987.
- От открытой школы – к открытому обществу: развитие сетевых образовательных инициатив/Под ред. Е.Н.Ястребцовой, Я.С.Быховского. – М., 1999.
- Очерки истории российского телевидения/Ред. кол. В.В.Егоров и др. – М.: Воскресенье, 1999. – 412 с.

- Пензин С.Н. Американское кинопутешествие. – Воронеж: Изд-во Киновидеоцентр им В.М.Шукшина, 2001. – 84 с.
- Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1984. – 188 с.
- Пензин С.Н. Основы киноискусства. Методические указания для студентов естественных и гуманитарных факультетов. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001.
- Пензин С.Н. Уроки кино. – М.: Изд-во ВБПК, 1986. – 66 с.
- Первый век кино. Энциклопедия. М., 1996.
- Поличко Г.А. Кинопедагогика: предложения о проблеме...//Специалист. - 1993. - № 1. - С. 16-17.
- Поллак П. Из истории фотографии. М.: Планета, 1983.
- Режиссерская энциклопедия. Кино Европы /Отв. Ред. Г.Н.Компаниченко. Сост. М.М.Черненко. – М.: Материк, 2002. – 204 с.
- Режиссерская энциклопедия. Кино США /Отв. Ред. Е.Н.Карцева. – М.: Материк, 2000. – 276 с.
- Российское кино: Парадоксы обновления /Ред. А.Г.Дубровин, М.Е.Зак. - М.: Материк, 1995. - 141 с.
- Рыбак Л.А. Наедине с фильмом. Об искусстве быть кинозрителем. - М.: Изд-во БПСК, 1980. - 57 с.
- Рыбак Л.А. Русская классика на экране. - М.: Изд-во БПСК, 1976. - 63 с.
- Рыбак Л.А. Сов. литература на экране. - М.: Изд-во БПСК, 1978. - 64 с.
- Рыжих Н.П. Художественное воспитание на материале экранных искусств//Педагогика искусства в творческих поисках. - М.,1996. - С.184-185.
- Рыжих Н.П. Изучение англоязычных экранных искусств студентами неязыковых специальностей//Наука и образование Зауралья. – 2000. - № 3. – С. 233-237.
- Рыжих Н.П. Подготовка студентов факультета социальной педагогики к организации досуговой деятельности на материале экранных искусств//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. – С.73-74.
- Самарцев О.Р. Телевидение, личность, образование: Очерки теории образовательного телевидения - Ульяновск: Ульян. Дом печати, 1998. - 224 с.
- Смелкова З.С. Потайной фонарь. - М.: Изд-во БПСК, 1971. - 72 с.
- Собкин В.С. Телевидение и образование: Опыт социологических исследований 1980-90-х//Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII/Под ред. В.С.Собкина. – М., 2000.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: МП Новая школа, 1993. - 90 с.
- Федоров А.В. «За» и «против»: Кино и школа. – М.: ВБПК, 1987. – 66 с.
- Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990. - 80 с.
- Федоров А.В. Влияние телеэкранного насилия на детскую аудиторию в США//США-Канада: Экономика, политика, культура. – 2004. - N 1. – С.77-93.
- Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. – М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. – С.51-71.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе//Журналистика в 2003 году: обретения и потери, стратегии развития. – М.: МГУ, 2004. – С.38-39.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР. - 708 с.
- Федоров А.В. Насилие на экране//Человек. – 2004. - N 5.
- Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование. – 2004. - N 2. – С.58-66
- Федоров А.В. Права ребенка и насилие на экране//Мониторинг. – 2004. - N 2. – С. 87-93.
- Федоров А.В. Революційно-класове насильство на екрані//Kino-kolo. – 2004. - N 22. – С.40-45.

- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. – 2004. - N 4. – С.43-51.
- Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
- Федоров А.В. Школьники и компьютерные игры с «экранном насилии»//Педагогика. – 2004. – С.45-49.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог: изд-во Кучма, 2005.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//США – Канада: Экономика. Политика. Культура. – 2004. - № 9. – С.96-104.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели//Высшее образование в России. – 2004. - N 8. – С.34-39.
- Федотова Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления. – М., 1996.
- Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура: Словарь. – Омск: Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, Омск. гос. ун-т, 2000. – 149 с.
- Холмов М.И. Становление сов. журналистики для детей. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1983 . - 209 с.
- Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 45 с.
- Шак Т.Ф. Медиаобразование для музыкантов//Высшее образование в России. – 2004. - N 8. – С.46-48.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагог. наук, 1990. - 66 с.
- Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М.: Мысль, 1973. – 213 с.
- Шкондин М.В. Средства массовой информации: системные характеристики. – М., 1995.
- Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. – М.: Школьная библиотека, 2004. – 336 с.
- Энциклопедия кино Кирилла и Мефодия. М., 2002 (CD-ROM).
- Юренев Р.Н. Краткая история киноискусства. - М.: Академия, 1997. – 288 с.
- Якушина Е.В. Изучаем Интернет. Создаем Web-страничку. - СПб.: Питер-пресс, 2000. - 256 с.
- Ярошенко В.В. Информационные жанры журналистики. – М., 1976.
- Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.
- Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. – М: Проект Гармония, 1999. - М., 2000. – 224 с. - М.: Федерация Интернет-образования, 2001. – 240 с.
- Ястребцева Е.Н., Шариков А.В. Медиакультура: состояние вопроса//Вестник медиаобразования. – 1995. - № 1.

Приложение 6. Программа учебного спецкурса «Основы медиаобразования»

Автор программы - д.п.н., профессор А.В.Федоров

Пояснительная записка

«Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media* - средства) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм

коммуникации с помощью технических средств» [Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.].

Медиакультура (пресса, печать, радио, звукозапись, кинематограф, телевидение, видеоарт, Интернет), в современной социокультурной ситуации приобретает все большее влияние и распространение. Ее успех (прежде всего - в молодежной аудитории) определяется следующими факторами: использование зрелищно-развлекательных жанров (как правило, опирающихся на мифологию), терапевтической, компенсаторной, рекреационной и других функций медиатекстов, системы «эмоциональных перепадов», позволяющей делать разрядку нервному напряжению зрителей; гипнотизма, угадывания желаний публики, стандартизации, серийности и т.д.

Потенциальные возможности медиакультуры в современном образовательном и воспитательном процессе определяются ее широким спектром возможностей для развития человеческой индивидуальности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого мышления, мировоззрения, активизации знаний, полученных студентами в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, эстетического сознания (восприятия, умений художественного анализа и пр.). Специфика контакта аудитории с аудиовизуальными медиа определяется синтетической аудиовизуальной, пространственно-временной природой кинематографа, телевидения, видео, объединяющей характерные черты практически всех традиционных искусств.

Значение и роль медиакультуры возрастает поистине в геометрической прогрессии. Сегодня это комплексные средства освоения человеком окружающего мира (в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах).

Таким образом, актуальность данного спецкурса определяется настоятельной необходимостью теоретически и методически обоснованной системы образования на материале медиакультуры, способствующей не только формированию эстетического сознания и индивидуального, творческого мышления студенческой молодежи, но и готовящей ее к ведению медиаобразовательных факультативов и кружков, спецкурсов, киноvideоклубов в школах, гимназиях, колледжах, лицеях, других средних специальных учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования.

Концептуальная новизна спецкурса заключается в подготовке студентов университетов и педагогических вузов к медиаобразованию школьников, составляющей базу для развития творческой личности аудитории в условиях интенсивного увеличения информационного потока. При этом структура спецкурса, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное погружение аудитории в процесс создания медиатекстов, знакомство студентов с внутренней лабораторией основных медиапрофессий, при сохранении традиционных исторических разделов.

Курс предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность студента, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в

художественно-творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ медиатекстов, усвоение художественных знаний.

Курс тесно связан не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведческие (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и др.

Программа данного курса может быть использована при составлении и реализации учебных планов большинства гуманитарных специальностей университетов, педагогических вузов, особенно – в рамках специализации «Медиаобразование» (03.13.30).

Структура программы: предварительное выявление уровней медиавосприятия и развития студентов, их способности к полноценному анализу произведений медиакультуры (без чего преподавателю нельзя судить об изменениях, которые произойдут у студентов в процессе изучения спецкурса); после вводной части (анкетирование, письменные работы, устные собеседования) программа предусматривает переход к формированию у студентов полноценного восприятия и развития способностей к осмысленному критическому анализу медиатекстов.

На практических занятиях будущие педагоги с помощью эвристической, игровой методики и технических средств (видеомагнитофон, телемонитор, видеокамера, персональный компьютер и др.) на примере собственной креативной деятельности осуществляют «встроенное» знакомство с творческим процессом создания медиатекстов. Помимо познавательной ценности данные творческие задания имеют косвенное положительное влияние и на развитие медиавосприятия аудитории. Разумеется, процесс медиавосприятия отнюдь не тождественен процессу создания медиатекстов, так как иногда даже сами их авторы не в состоянии (да это и не входит в задачи их профессии) развернуть образное обобщение, воплощенное ими (порой интуитивно), к примеру, на экране, в систему логического словесного рассуждения. Можно знать, как создаются медиатексты, но не уметь их анализировать. Однако, приобщаясь (пусть даже на элементарном уровне) к процессу создания медиатекстов, аудитория имеет возможность развить свои способности медиавосприятия, индивидуального творческого мышления, что эффективно готовит ее к анализу произведений, созданных профессионалами. В итоге в коллективных обсуждениях медиатекстов, в индивидуальных беседах и письменных работах учащиеся свободнее оперируют ключевыми понятиями медиакультуры, лучше разбираются во взаимодействии, взаимопроникновении, целостности различных компонентов произведения, подробнее и «зорче» воссоздают в вербальной форме содержание эпизодов, сцен и т.д.

После того, как студенты получили необходимую теоретическую базу и на практике освоили язык медиакультуры, следует тема, посвященная развитию умений критического анализа медиатекстов: рассмотрение содержания эпизодов, наиболее ярко выявляющих характерные закономерности целого, попытка разобраться в авторской концепции и выражение к ней личного отношения (к примеру, понимание синтетических свойств аудиовизуального образа, особенностей его пространственно-временной динамики в различных видах и жанрах медиакультуры, эмоционально-

смыслового соотнесения значимых элементов медиатекста, линейного, ассоциативного, полифонического повествования и т.д.).

На этих занятиях могут использоваться творческие задания, направленные на:
 -поиски генетических связей пространственных, временных и пространственно-временных, зрительных, звуковых и звукозрительных искусств на интегрирующем материале медиа, активизация знаний и умений аудитории в области медиакультуры и различных видов искусства («экранизации» живописных полотен, фотографий на примере фильмов и телепередач о музеях изобразительного искусства, «раскадровка» прозаического и стихотворного текста и т.д.);
 -выявление и трактовку тех или иных форм повествования в медиатекстах различных видов и жанров;
 -осознание многозначности медиаобраза, рассматриваемого в единстве композиции, планов, ракурсов, цветоцветового решения и т.д. (в процессе коллективных обсуждений медиатекстов) и т.д.

Основное место в реализации исторического раздела курса уделяется не монографическому анализу творчества выдающихся мастеров, а социокультурным проблемам и процессам, творческим, стилистическим, тематическим и жанровым тенденциям и школам в медиакультуре. Изложение всего комплекса лекционного материала подкрепляется знакомством с наиболее характерными для того или иного исторического этапа медиатекстами, их совместными коллективными обсуждениями, семинарскими занятиями, на которых студенты на основании работы с научно-методической литературой имеют возможность углубить и расширить полученные знания по истории медиакультуры.

Раздел, посвященный медиаобразованию, построен на следующих основных этапах: знакомство аудитории с проблемами медиаобразования школьников и студентов в российской и зарубежной педагогике, видами и формами данного образования; изучение методики медиаобразования средствами прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета в системе общегуманитарных дисциплин, факультативов и кружков, спецкурсов и т.п.; использование полученных знаний и умений в ходе студенческой педагогической практики; итоговое анкетирование студенческой аудитории с целью выяснения результатов изучения предмета.

В этом разделе особое внимание уделяется циклу практических занятий творческого характера с тем, чтобы в итоге аудитория отвечала следующим показателям, необходимых для полноценного осуществления медиаобразовательного процесса: «понятийному» (информированность, теоретико-педагогические знания в области медиаобразования); «мотивационному» (наличие эмоциональных, гедонистических, познавательных, эстетических и моральных мотивов контакта с медиатекстами; направленность на медиаобразование, стремление к совершенствованию своих знаний и умений); «оценочному» (восприятие медиатекстов на уровне «комплексной идентификации»); «операционному» (методические умения – умение проектировать, регулировать, корректировать ход занятий, направлять, развивать медиавосприятие аудитории, владеть методами и приемами интенсивного обучения; педагогический артистизм – культура речи, внешнего вида, поведения, самопрезентация, самоконтроль и пр.), «креативному»

(«творческому»): творческий подход к медиаобразованию, гибкость, мобильность, ассоциативность, оригинальность и т.д.

Актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью медиаобразования студентов, особенно будущих педагогов.

Объект учебного курса – процесс исторического развития медиаобразования, его основных теоретических концепций и методики.

Предмет учебного курса – основные этапы развития медиаобразования в России и за рубежом, базовые теории медиаобразования, основные направления в медиаобразовательной методике.

Цель учебного курса: анализ развития медиаобразования с точки зрения его использования в процессе обучения аудитории.

Задачи учебного курса:

- изучение понятийного аппарата медиаобразования;
- характеристика основных этапов исторического развития медиаобразования в мире;
- анализ современной социокультурной ситуации, особенностей развития медиаобразования в различных странах;
- изучение медиаобразовательной методики;

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к изучаемому процессу развития медиаобразования; на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития медиаобразования.

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию (печатной и аудиовизуальной), педагогике, психологии, искусствоведению, культурологии, сравнительный анализ исторического развития медиапедагогике в разных странах, в различные периоды. Цикл практических занятий литературно-имитационного, театрализованно-ситуативного и изобразительно-имитационного типов. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний.

Место учебного курса в учебном плане вуза: курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «Педагогика», «История образования», «История», «Мировая художественная культура», «Культурология», «Философия» и др.

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:

- ключевые понятия курса («медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика» и др.);
- основные этапы исторического развития медиаобразования в России и за рубежом;
- главные черты этапов исторического развития медиаобразования в различные периоды и в разных социокультурных условиях, в конкретных странах;
- современную ситуацию в области развития медиаобразования;
- потенциальные возможности медиаобразования.
- типологию медиавосприятия;
- основы методики медиаобразования.

Практическая значимость: в результате занятий студенты должны не только обладать запасом знаний по истории, теории и методике медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической области.

Оценка итоговых знаний и умений студентов.

Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса:

- «отлично»: высокий уровень знания истории, теории и методики медиаобразования;
- «хорошо»: близкий к высокому (80%) уровень знания истории, теории и методики медиаобразования;
- «удовлетворительно»: средний уровень знания истории, теории и методики медиаобразования;
- «неудовлетворительно»: низкий уровень знания истории, теории и методики медиаобразования.

Тематический план спецкурса «Основы медиаобразования»

<i>№</i>	<i>Название темы</i>	<i>Леци. (час.)</i>	<i>Практ. (час.)</i>
1	Первоначальное анкетирование студентов	-	2
2	Первоначальный опыт рецензирования медиатекстов студентами	-	2
3	Место и роль медиа и медиаобразования в современном мире	2	-
4	Основные термины, теории, ключевые концепции, направления медиаобразования	2	-
5	Основные исторические этапы развития медиаобразования в России	4	-
6	Основные исторические этапы развития медиаобразования в зарубежных странах	4	-
7	Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры	2	2
8	Методика проведения медиаобразовательных занятий	6	10
9	Итоговое анкетирование студентов	-	2
10	Итоговое рецензирование медиатекстов студентами	-	2
	ИТОГО: 40 часов	20	20

Программа спецкурса

Тема 1. Первоначальное анкетирование студентов

Результаты анкетирования дадут представление о медиапредпочтениях конкретной аудитории (наиболее популярные жанры, темы, функции, герои, другие мотивы обращения к медиатекстам), что учитывается педагогом при реализации всего комплекса курса.

Тема 2. Первоначальный опыт рецензирования медиатекстов студентами

Написанные студентами рецензии позволяют выявить исходные уровни медиавосприятия и способности к критическому анализу медиатекстов, характерные для данной аудитории.

Тема 3. Место и роль медиа и медиаобразования в современном мире

Рождение масс-медиа (печатный станок И.Гутенберга). Краткий обзор развития прессы, фотографии, звукозаписи, кинематографа, радио, телевидения, видео,

Интернета. Пресса и фотография XIX века и XX века: сравнительный анализ тенденций. Особенности современной социокультурной ситуации (интенсивное развитие звукозрительных средств информации, компьютерной техники, рыночного киноvideопроката, кабельного, эфирного, спутникового телевидения, видео, DVD, CD-ROM, IMAX, Интернета и т.д.). Специфика общения, контакта аудитории с масс-медиа и роль в этом процессе феномена массовой (популярной) культуры.

Медиаобразование в современном мире и его влияние на развитие личности. Связь медиаобразования с другими направлениями педагогики и гуманитарными науками. Поддержка медиаобразования со стороны ЮНЕСКО. Открытие новой специализации «медиаобразование» (03.13.30) в России.

Тема 4. Основные термины, теории, ключевые концепции, направления медиаобразования

Виды медиа (пресса, телевидение, кинематограф, видео, звукозапись, радио, Интернет). Документальные медиатексты (репортаж, очерк, портрет, интервью, публицистика, кинотелехроника и т.д.), их цели, задачи, функции. Научно-популярные медиатексты: популяризация научных идей. Просветительская и познавательная функция научно-популярных медиатекстов. Учебные медиатексты: отсутствие популяризации, расчет на профессиональную специфику аудитории. Игровые медиатексты (фильмы, телепередачи, видеоклипы, их специфика, тематическое многообразие и т.д.). Анимационные медиатексты (рисованные, объемные, аппликационные, силуэтные и др.), их роль, задачи, функции. Межвидовые связи и синтез видов медиа. Связь жанров аудиовизуальных медиа с жанрами литературы и театра. Специфика жанров игровых экранных искусств (трагедия, драма, мелодрама, комедия, детектив, триллер, мюзикл, ревью и др.). Понятие зрелищности жанра. Синтез жанров - характерное явление современной медиакультуры. Условность жанровых делений.

Основные понятия медиа и медиаобразования. Медиаобразование. Медиаграмотность. Медиатекст. Агентство. Категория медиа. Технология медиа. Язык медиа. Репрезентация. Аудитория. Критическое мышление. Медиавосприятие.

«Инъекционная» (защитная, предохранительная) теория, идеологическая теория, культурологическая теория, семиотическая теория, теория развития критического мышления, практическая теория, эстетическая теория, социокультурная теория и другие теории медиаобразования. Их влияние и распространение в педагогических концепциях различных стран.

Тема 5. Основные исторические этапы развития медиаобразования в России

Медиаобразование на материале прессы, фотографии и кино в 20-х годах XX века. Кризис медиаобразования в эпоху сталинского тоталитаризма в 30-х – 40-х годах XX века. Возрождение медиаобразования в эпоху «оттепельной» либерализации (1956-1968). Развитие «эстетического подхода» в медиаобразовании в 70-е – 80-е годы. Новый импульс развития медиаобразования в конце 80-х – начале 90-х годов XX века. Современные тенденции медиаобразования в России. Творчество выдающихся российских медиапедагогов.

Тема 6. Основные исторические этапы развития медиаобразования в зарубежных странах

Развитие медиаобразование в США, Канаде, Австралии, Великобритании,

Франции и Германии в 20-х– 30-х, 40-х–50-х, 60-х-70-х, 80-х-90-х годах XX века. Роль ЮНЕСКО и Совета Европы в процессе медиаобразования. Международные конференции по медиаобразованию. Современные тенденции зарубежного медиаобразования.

Тема 7. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры

Установка на восприятие. Процесс медиавосприятия (образное обобщение, синтез элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования, условия восприятия, сопереживание и сотворчество). Уровни и типология медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация»). Возрастные, социальные, профессиональные, национальные и другие особенности восприятия медиатекстов. Феномен массового успеха медиатекстов разных видов и жанров. Основные причины популярности медиатекстов (фольклорность основы, зрелищность жанра, авторская интуиция, система «эмоциональных перепадов», опора на функцию компенсации, рекреацию и т.д.).

Тема 8. Методика проведения медиаобразовательных занятий

Виды и формы медиаобразования. Программы медиаобразования школьников и студентов. Лектории, утренники и вечера, посвященные медиакультуре. Фотовыставки и стенгазеты. Факультативы и кружки по медиакультуре. Дискуссионные медиаклубы. Любительские медиастудии. Репродуктивные, эвристические, игровые, проблемные медиаобразовательные занятия. Развитие полноценного восприятия учащихся на материале медиакультуры (модель, методика и т.д.), критерии развития аудитории в области медиакультуры.

Интегрированное медиаобразование в системе обязательных дисциплин: использование медиа в процессе преподавания литературы, музыки, изобразительного искусства, истории и других предметов.

Методика проведения школьного факультатива по основам медиакультуры. Общая модель (констатация уровней медиавосприятия; развитие умений критического анализа медиатекстов; формирование творческих умений на материале произведений медиакультуры), программа и методические принципы ведения факультатива по основам медиакультуры.

Анализ произведений медиакультуры (рассмотрение содержания ключевых эпизодов медиатекста, попытка разобраться в логике авторского мышления: в развитии конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.; выявление авторской концепции и выражение своего личного отношения к данной позиции создателей медиатекста).

Формы медиаобразования (лекции, беседы, письменные работы - рецензия, сочинение; творческие работы - написание репортажа, статьи, интервью, минисценария, «экранизации», рассказа от имени героя фильма, телепередачи; раскадровка, составление коллажей, афиш, киноvideосъемка и т.д.; эвристические, игровые занятия - викторины, конкурсы и т.д.; диспуты, конференции по различным темам, связанным с медиакультурой; экскурсии, встречи с деятелями медиакультуры и т.д.). Методика проведения социологического исследования предпочтений школьников в области медиакультуры.

Методика организации и проведения занятий киноvideоклуба. Дискуссионный киноvideоклуб, его задачи и функции. Методика проведения киноvideоклуба (вступительное слово, просмотр фильма, телепередачи, видеоклипа, коллективное обсуждение). Роль ведущего киноvideоклуба. Возможности организации киноvideоклубов в школах и вузах, при кинотеатрах, домах культуры, в учреждениях дополнительного образования.

Использование полученных знаний и умений в процессе студенческой педагогической практики. Медиаобразование учащихся в процессе педагогической практики студентов в школах, гимназиях, лицеях, учреждениях дополнительного образования (центрах эстетического воспитания, клубах по месту жительства), интернатах, детских домах, летних оздоровительных центрах: основные методические принципы и формы работы. Практическое применение полученных знаний во время проведения текущих и зачетных занятий со школьниками (факультативы, кружки, тематические утренники и вечера, викторины, игры и т.д.).

Тема 9. Итоговое анкетирование студентов

Данное анкетирование подводит итог всему курсу обучения, дает представление о том, насколько глубоко усвоены студентами полученные знания и умения, каковы изменения в медиавосприятии и развитии студенческой аудитории.

Тема 10. Итоговое рецензирование медиатекстов

Данное рецензирование медиатекстов также важно для итогового представления преподавателя о том, насколько изменился уровень медиавосприятия студентов, их критическое и творческое мышление, аналитические способности по отношению к произведениям медиакультуры.

Практические занятия спецкурса (ключевые темы)

Тема «Проблема медиавосприятия (с учетом различных видов и жанров)».

1. Овладение студентами креативными умениями на материале медиакультуры с помощью эвристической, игровой методики и технических средств.

Литературно-имитационные творческие задания: заявка на оригинальный сценарий медиатекста (фильма, телепередачи, клипа и т.д.); сценарная разработка - «экранизация» эпизода известного литературного произведения; сценарная разработка эпизода из собственной заявки на сценарий медиатекста; оригинальный минисценарий, рассчитанный на 3-5 минут экранного действия и осуществимый в практике студенческой видеосъемки; «режиссерский сценарий» - по написанному минисценарию или сценарной разработке эпизода.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра «на съемочной площадке»: а) режиссура - общее руководство согласно режиссерскому сценарию, выбор «актеров», «телеведущих», определение актерских, операторских, оформительских, звуко-музыкальных, цветоцветовых решений, учет жанрово-стилистических особенностей произведения и т.д.; б) операторская реализация системы планов, ракурсов, мизансцен, движений видеокамеры, глубины кадра, и т.д.; в) осветительские, звукооператорские, декоративно-художественные, актерские, монтажные и иные задачи, анимация. Ролевая игра «дубляжно-тонировочный период»: а) сравнение различных вариантов переозвучивания эпизода - форсирование и микширование шумов, громкости речи, музыки, тембров, интонации и пр.; б)

осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного произведения экранного искусства; в) освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.). Ролевые игры «Редакция газеты», «Издательский центр», «Рекламное агентство», «Теленовости», «Репортаж» и др.

Изобразительно-имитационные творческие задания: создание рекламных афиш (к своим заявкам или к медиатекстам профессионалов) с помощью коллажей с дорисовками; рисунки и коллажи на темы произведений медиакультуры; рисованные комиксы по мотивам популярных медиатекстов.

II. Восприятие медиатекстов.

Творческие задания на восстановление в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов медиатекстов в процессе коллективного обсуждения.

Литературно-имитационные творческие задания: описание основных признаков лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного медиатекста; описание лучших (худших) объективных (обстановка во время контакта и т.д.) и субъективных (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условий восприятия медиатекста; составление рассказа от имени героя медиатекста, сохранение особенностей его характера, лексики и т. п. (идентификация, сопереживание, сотворчество); постановка персонажа медиатекста в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и пр.); составление рассказа от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте; подбор прозаических, поэтических, театральных, живописных, музыкальных произведений, ассоциирующиеся с тем или иным медиатекстом, обоснование своего выбора; составление монологов (письма в редакции газет и журналов, на телевидение и киностудии и т.д.) от имени представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры); раскрытие (на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры) сущности механизма «эмоционального маятника» (чередование эпизодов, вызывающих положительные (радостные) и отрицательные (шоковые) эмоции у публики; обоснование причин успеха у аудитории самых популярных медиатекстов (фильмов, компьютерных игр, телепередач и т.д.) последних лет (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций медиакультуры, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.); составление прогноза массового успеха медиатекстов по рекламным аннотациям (рекламные издания, телереклама и т.д.).

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра «установка на медиавосприятие» («учитель» и «ученики», «ведущий киноклуба» и «аудитория» и т.д.); театрализованный этюд на тему объективных и субъективных условий восприятия медиатекстов, разных уровней восприятия и т.д.

Тема «Критический анализ медиатекстов»

-выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих закономерности произведения в целом;
 -анализ логики авторского мышления: в развитии конфликтов, характеров, идей, пространственно-временного и аудиовизуального ряда, монтажа и т.д.;
 -определение авторской концепции и обоснование личного отношения к той или иной позиции создателей медиатекста. В том числе - эвристический подход: истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода медиатекста; верные и неверные варианты авторской концепции и т.д.

Литературно-имитационные творческие задания: аннотации и сценарии рекламных роликов (или антиреклама); варианты улучшения художественного качества тех или иных медиатекстов.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра на тему пресс-конференции с «авторами» медиатекста; ролевая игра на тему интервью с «зарубежными авторами медиатекста»; ролевая игра на тему «международной встречи медиакритиков»; «юридическая» ролевая игра, включающая «расследование» преступлений отрицательного героя медиатекста, «суд» над авторами медиатекста (гонение со стороны бюрократов, цензуры и пр.); театрализованный этюд на тему рекламной компании в масс-медиа (в прессе, на радио и ТВ, в интернетном сайте и т.д.);

Проблемные коллективные обсуждения и рецензирование медиатекстов (статей, радиопередач, фильмов, телепередач, клипов, компьютерных игр, интернетных сайтов и т.д.): сопоставление и обсуждение рецензий, статей, книг профессионалов; подготовка рефератов, посвященных проблемам медиакультуры; устные коллективные обсуждения медиатекстов; письменное рецензирование медиатекстов.

Тема: «Методика медиаобразования»

Литературно-имитационные творческие задания: план-конспект урока, беседы со школьниками на материале медиакультуры; конспект вступительного слова перед коллективным просмотром медиатекста в школьной аудитории; сценарии викторин, конкурсов для школьников (на материале медиакультуры); обоснование планов курсовых и дипломных работ по проблемам медиаобразования.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевые игры «Урок», «Беседа со школьниками» на материале медиакультуры; театрализованные этюды на темы занятий медиаклубов для различных типов аудитории, утренников и вечеров на материале медиакультуры и т.д.

Литература к спецкурсу

(см. список литературы по медиаобразованию в конце настоящего издания)

Литература и интернетные сайты по проблемам медиаобразования

Книги, брошюры

(указана только русскоязычная литература 80-х – 90-х годов XX века и начала XXI века. Список более ранних работ см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с. и на интернетных сайтах Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. В этих же источниках см. списки литературы по медиаобразованию на иностранных языках).

Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. – М., 1997.

Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. – М.: Российская академия образования, 1994. – 224 с.

Баженова Л.М. В мире экранных искусств. Книга для учителей начальных классов, воспитателей, родителей. - Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. - 71 с.

Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классы). Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.

Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). - М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 2004. – 55 с.

Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.

Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. – 87 с.

Бармашова Т.М. Массовая информация в лекционной и профессиональной деятельности учителя. - Л.: Знание, 1982. - 16 с.

Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. Учебное пособие для среднего школьного возраста по предмету «Основы экранной культуры». - М.: SVR-Аргус, 1994. - 96 с.

Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.

Бондаренко Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры», Омск, 2001.

Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. Учебное пособие для среднего и старшего школьного возраста. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 64 с.

Брейтман А.С. Основы киноискусства. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточного гос. ун-та путей сообщения, 1999. – 119 с.

Бурлак И.Н., Кубеев Б.В. Учебное кино в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1980. – 207 с.

Быховский А.Я. Весь мир в кармане: Юные журналы Интернет. М., 1995.

Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. - М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. - 21 с.

Вайсфельд И.В., Демин В.П., Михалкович В.И., Соболев Р.П. Встречи с X музой: Беседы о киноискусстве. Книга для учащихся старших классов. В 2-х т. - М.: Просвещение, 1981. Т.1. - 223 с. Т.2. - 175 с.

Видеозапись в школе/Под ред. Л.П.Прессмана. – М.: Российская Академия образования, 1993. – 248 с.

Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей и молодежи. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1989. - 116 с.

Возчиков В.А. Введение в медиаобразование. Учебное пособие. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999 – 64 с.

Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000 – 25 с.

Возчиков В.А. Педагогика журналистики в аспекте развития коммуникативных умений. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000 – 160 с.

Возчиков В.А., Колтаков К.Г. Образование в информационном обществе: некоторые проблемы содержания и организации. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2001 – 113 с.

- Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования. В 2-х ч. – Кемерово, 1999. – 143 с. + 147 с.
- Горюхина Э.Н. Киноклуб как форма научно-исследовательской работы студентов. – Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. пед. ин-та, 1980. – 27 с.
- Гращенко И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. - М.: Высшая школа, 1986. - 224 с.
- Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика: Материалы российско-французского семинара/Под ред. А.В.Шарикова – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – 77 с.
- Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе/Под ред. Л.П.Прессмана. - М.: Педагогика, 1987. - 152 с.
- Дистанционное обучение/Под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
- Дмитриев А.Я. Визуальный ряд учебного телевидения. М., 1991.
- Дорф Г.Я. Внимание! Говорит школьное радио. - М.: Просвещение, 1988. - 159 с.
- Егоров В.В. Телевидение и школа: проблемы учебного телевидения. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.
- Ефимов Э.М. Школьникам о телевидении. - М.: Просвещение, 1986. - 160 с.
- Жаринов Е.В. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся IV-VI классов. Таллин, 1987.
- Жаринов Е.В., Смелкова З.С. Киноискусство в идейно-нравственном воспитании учащихся 4-6 классов. Ч. 1, 2. - М.: НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1986. - 144 с.
- Журин А.А. Медиаобразование школьников на уроках химии. – М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. – 184 с.
- Зазнобина Л.С. Проект стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального и среднего общего образования. – М., 1999. – 40 с.
- Засурский Я.Н., Вартанова Е.Л., Засурский И.И., Раскин А.В., Рихтер А.Г. Средства массовой информации постсоветской России. М., 2002.
- Затучный М.С. Самодеятельное кино и видео в структуре эстетического воспитания. – М., 1997.
- Захарова Е.А. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся 1-3 классов: Методические рекомендации. Ч. 1, 2. - М.: НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1984-1985.
- Иванова Л.А. Формирование медиакомпьютерной образованности подростков средствами видео (на материале уроков французского языка). – Иркутск, 1999.
- Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. - М.: Искусство, 1986. - 110 с.
- Интернет в гуманитарном образовании/ Под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
- Иоффе А.И. Введение в книговедение: Учебное пособие. - М.: МГИК, 1986.
- Использование средств массовой информации и наглядной пропаганды в преподавании общественных дисциплин в средней школе: Методические рекомендации /Под ред. Д.И.Полторака. - М.: НИИ средств обучения и учебной книги Академии педагогических наук, 1989. - 113 с.
- История мировой журналистики/Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П., Лучинский Ю.В., Станько А.И.. – Ростов: Изд-во Международ. ин-та журналистики и филологии, 2000. То же: Ростов: Март, 2003. – 432 с.
- Как рождается проект: Из опыта внедрения методических и организационно-педагогических нововведений/Под ред. Е.Н.Ястребцовой. – М., 1995.
- Как создать в школе медиатеку. – М.: ИНФО, 1994.
- Карпова Т.М. Школьникам о документальном кино. - М.: Просвещение, 1986. - 112 с.
- Кириллова Л.М. Педагогические аспекты эффективности учебных фильмов. Л., 1984.
- Кириллова Н.Б. Использование кино в учебном процессе вуза. Методические рекомендации. – Магнитогорск, 1981. – 16 с.
- Кириллова Н.Б. Киноискусство в системе нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи. Методическое пособие для студентов МГМИ. - Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. горно-металлургического ин-та, 1982. – 27 с.

- Кириллова Н.Б. Роль кино в процессе обучения и воспитания учащихся системы ПТО. Методические рекомендации - М.: Высшая школа, 1989.
- Кириллова Н.Б. Экранное искусство в системе гуманитарной подготовки специалистов. Учебное пособие. – Екатеринбург: СИПИ, 1992. – 92 с.
- Кириллова Н.Б. Эстетическое воспитание молодежи средствами киноискусства//Эстетическое воспитание в техническом вузе. – М.: Высшая школа, 1991.
- Компьютерные телекоммуникации – школе/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1995. – 168 с.
- Корконосенко С.Г. Основы теории журналистики. СПб, 1995.
- Корконосенко С.Г. Основы творческой деятельности журналиста. СПб, 2000.
- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. – СПб.: Изд-во Михайлова. – 240 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. - Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 284 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. – 272 с.
- Кузнецов В.М. Учебное телевидение. – М.: Высшая школа, 1990.
- Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
- Левшина И.С. Подросток идет в кино. - М.: Союзинформкино, 1987. - 47 с.
- Леготина Н.А. Медиаобразование школьников: Методические рекомендации к изучению спецкурса. – Курган, Курганский гос. университет, 2003. – 18 с.
- Лепская Н.А. Компьютер в художественном образовании. М., 1993.
- Медиаобразование, интегрированное с базовым: Опыт организации экспериментально-исследовательской работы коллектива школы 858 ЮО г. Москвы /Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
- Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
- Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. СПб, 1996.
- Методические рекомендации по использованию технических средств обучения в учебно-воспитательной работе общеобразовательных школ /Под ред. С.Г.Шаповаленко и Л.П.Прессмана. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1982. - 62 с.
- Методические рекомендации современной городской школьной медиатеки. – М., 1992. – 76 с.
- Митина А.М., Олянич А.В., Покровская Я.А. и др. Художественный кинофильм в обучении английскому языку. – Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. тех. ун-та, 1999. – 60 с.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
- Монастырский В.А. Киноклуб «Контакт»: Неокончателные итоги. - Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1995. -66 с.
- Мультимедиа в школе/Ред.-сост. Л.П.Прессман. - Москва-Калуга, 1994. – 198 с.
- Муштаев В.П. Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. - М.: Педагогика, 1985. - 104 с.
- Научно-методические вопросы применения учебного телевидения в вузе. – М., 1985.
- Нечай О.Ф. Основы киноискусства. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
- Нечай О.Ф. Ракурсы. О телевизионной коммуникации и эстетике. - М.: Искусство, 1990. - 119 с.
- Нечай О.Ф., Ратников Г.В. Основы киноискусства. Учебное пособие для некинематографических вузов. Минск: Выш. школа, 1985. – 368 с.
- Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
- Новикова А.А. Медиаобразование на занятиях по английскому языку. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 52 с.
- Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1998.

- Оснащение школы техническими средствами в современных условиях/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Перспектива, 2000. – 80 с.
- Основы радиожурналистики. - М., 1984.
- Основы телевизионной журналистики: Учебное пособие/Под ред. А.Я.Юровского. - М., 1987.
- От открытой школы – к открытому обществу: развитие сетевых образовательных инициатив/Под ред. Е.Н.Ястребцовой, Я.С.Быховского. – М., 1999.
- Очерки истории российского телевидения/Ред. кол. В.В.Егоров и др. – М.: Воскресенье, 1999. – 412 с.
- Панфилов Н.Д. Школа кинолюбителя. - М.: Искусство, 1985. - 238 с.
- Парсаданова Т.Н. Российское телевидение: История и современность. М.: Изд-во ВГИК, 2002. – 35 с.
- Пензин С.Н. Американское кинопутешествие. – Воронеж: Изд-во Киновидеоцентр им В.М.Шукшина, 2001. – 84 с.
- Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1984. – 188 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – 176 с.
- Пензин С.Н. Основы киноискусства. Методические указания для студентов естественных и гуманитарных факультетов. В 2-х частях. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001.
- Пензин С.Н. Уроки кино. – М.: Изд-во ВБПК, 1986. – 66 с.
- Пензин Сталь Никанорович. Библиографическое пособие/Сост. В.М.Невежина. Ред. В.С.Листенгартен, С.В.Янц. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
- Петрова Н.П. Виртуальная реальность. – М.: Аквариум, 1997. – 256 с.
- Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
- Прессман Л.П., Полевой В.Л. и др. Мультимедиа в школе/Ред. Л.П.Прессман. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1994.
- Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Отв. Ред. С.М.Одинцова. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997. - 64 с.
- Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий/Отв. ред. А.К.Юров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. - 98 с.
- Проблемы современной кинопедагогике/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. - М.: Ассоциация деятелей кинообразования, ВИКИНГ (Видеокинограмотность), 1993. - 120 с.
- Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
- Рыбак Л.А. Наедине с фильмом. Об искусстве быть кинозрителем: Кино и школа - М.: Изд-во БПСК, 1980. - 57 с.
- Самарцев О.Р. Телевидение в системе образования. М.: Изд-во ВИПК, 1995.
- Самарцев О.Р. Телевидение, личность, образование: Очерки теории образовательного телевидения - Ульяновск : Ульян. Дом печати, 1998.- 224 с.
- Система средств массовой информации России/Под ред. Я.Н.Засурского. – М.: Аспект пресс, 2001. – 259 с.
- Ситникова Н.А. Дидактические проблемы использования аудиовизуальных технологий обучения. М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та, 2001. – 64 с.
- Собкин В.С. Телевидение и образование: Опыт социологических исследований 1980-90-х//Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII/Под ред. В.С.Собкина. – М., 2000.
- Содержание и формы самостоятельной работы учащихся в условиях школьной медиатеки/Под общ. ред. Е.Н.Ястребцовой. – М., 1994.

- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
- Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа /Отв. Ред. В.С.Собкин. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1989. - 176 с.
- Теории, школы, концепции. Художественная коммуникация и семиотика/Ред. Ю.Б.Борев. – М., 1986.
- Терин В.П. Массовая коммуникация. Исследование опыта Запада. М.: Изд-во МГИМО, 2000.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. Книга для старшеклассников. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.
- Усов Ю.Н. и др. Основы эстетического воспитания. Пособие для учителя/ Ред. Н.А.Кушаев. – М., 1986. – С. 54-55, 69-73, 92-98, 102-106, 170-177.
- Усов Ю.Н. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учеников VIII-X классов. – Таллин, 1987. – 188 с.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. – Таллин, 1980. – 125 с.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры (I-XI классы). - М.: Просвещение, 1994.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: Новая школа, 1993. - 90 с.
- Усов Ю.Н. Рекомендации по использованию киноискусства в учебно-воспитательном процессе. – М., 1983.
- Усов Ю.Н., Рудалев В.М. Методика использования искусства кино в учебно-воспитательном процессе. – М., 1983.
- Федоров А.В. «За» и «против»: Кино и школа. – М.: ВБПК, 1987. – 66 с.
- Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книжн. изд-во, 1990. - 80 с.
- Федоров А.В. Киноискусство в структуре современного российского художественного воспитания и образования. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1999. – 68 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. – Таганрог: Кучма, 2004.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР. - 708 с.
- Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео). Учеб. пособие для вузов. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. - 384 с.
- Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 414 с.
- Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог, 2002. – 266 с.
- Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации: теория и практика. – М., 1993.
- Федотова Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления. – М., 1996.
- Франко Г.Ю. Использование видеозаписи телепередач в школе в 9 классе. М., 1991.
- Фури С. Юнкору. - М.: Молодая гвардия, 1988. - 80 с.
- Халатов Н.В. Говорит школьный радиоузел. - М.: Молодая гвардия, 1980. - 79 с.
- Халатов Н.В. Мы снимаем мультфильмы. - М.: Молодая гвардия, 1986. - 159 с.
- Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура: Словарь. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, Омск. гос. ун-т, 2000. – 149 с.
- Хилько Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. – Омск: Сиб.филиал Российского ин-та культурологии, 2004. – 158 с.
- Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.

- Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиаторчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.
- Хилько Н.Ф. Экранная культура: медиасистемы и технологии. – Омск: Сиб.филиал Российского ин-та культурологии, 2003. – 104 с.
- Холмов М.И. Становление сов. журналистики для детей. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1983 . - 209 с.
- Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 45 с.
- Черепинский С.И. Учебное кино: История становления, современное состояние и тенденции. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 168 с.
- Черепинский С.И., Хозяинов Г.И. Дидактические аспекты создания и применения аудиовизуальных пособий в вузах. – Воронеж, 1982.
- Черкашин Е.А. Роль самодеятельного молодежного кинотеатра в воспитании учащихся средних профтехучилищ. – М.: Высшая школа, 1987. – 64 с.
- Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. – М.: Школьная библиотека, 2004. – 336 с.
- Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
- Шариков А.В., Строганова Т.В. Содержание, формы и методы медиаобразования в СССР (Аннотированный библиографический указатель). - М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. - 92 с.
- Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М.: Мысль, 1973. – 213 с.
- Шиян Л.К. Акмеологические основы эстетического воспитания молодежи средствами теле- и видеопрограмм: методология, методика и педагогические технологии. – М.: Изд-во Рос. Академии гос. службы, 1995. – 256 с.
- Шиян Л.К. Эстетическое воспитание молодежи в клубных учреждениях средствами теле- и видеопрограмм. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 16 с.
- Шкондин М.В. Средства массовой информации: системные характеристики. – М., 1995.
- Ястребцева Е.Н. Как создать в школе медиатеку: Методическое пособие. М.: ИНФО, 1994.
- Ястребцева Е.Н. Концепция развития учебно-материальной базы школьной медиатеки. - М.: НИИСОиУК, 1990.
- Ястребцева Е.Н. Медиатека - новое структурное подразделение школы: Метод. Рекомендации. М.: Министерство образования РФ, 1993.
- Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.
- Ястребцева Е.Н. Современная городская школьная медиатека: Модель технического оснащения и возможные формы организации работы. - М.: НИИСОиУК, 1992.
- Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. – М: Проект Гармония, 1999. - М., 2000. – 224 с. - М.: Федерация Интернет-образования, 2001. – 240 с.

Статьи в журналах

(указаны только русскоязычные статьи 80-х – 90-х годов XX века и начала XXI века в московских журналах. Список более ранних работ, статей в научных сборниках и в провинциальной прессе см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с. и на интернетных сайтах Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. В этих же источниках см. списки журнальных статей по медиаобразованию на иностранных языках).

- Баженова Л.М. Герои книг на экране: Работа с фильмом-экранизацией: [В помощь преподавателям курса «Основы экранной культуры» в начальных классах]//Начальная школа - 1998.- № 2.- С. 17-22.
- Баженова Л.М. Изучение экранных искусств в начальной школе//Начальная школа. - 2000.- № 1.- С. 21-24.
- Баженова Л.М. Медиаобразование младших школьников//Искусство и образование. – 2001. - № 4. – С. 65-67.
- Баженова Л.М. Обсуждение фильмов с детьми: [Метод. рекомендации к программам факультативного курса "Основы экранной культуры"]//Начальная школа - 1995.- № 3.- С. 17-22.
- Баженова Л.М. Основы экранного искусства в школе//Искусство в школе. – 2002. - № 4. – С. 84-89. - № 5. – С.56-62.
- Баженова Л.М. Принципы обучения школьников основам экранной грамотности//Специалист. - 1993. - № 5. С. 6-8.
- Баженова Л.М. Психологические особенности восприятия фильмов и телевизионных передач младшими школьниками//Начальная школа- 1995.- № 11.- С. 8-11.
- Баженова Л.М. Работа с «проблемным» фильмом в детской аудитории//Искусство в школе. – 2004. - № 1. – С.5-12.
- Баженова Л.М. Фильм порожден для мыслей...//Искусство в школе. – 2002. - № 6. – С.40-47.
- Баженова Л.М. Формирование основ экранной грамотности как средство художественного воспитания//Начальная школа. – 1991. - № 8.
- Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Использование телевидения во внеклассной работе//Начальная школа, 1989. - № 4. – С. 6-8.
- Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Не вместо нас, а вместе с нами//Семья и школа. – 1986. - №12. – С. 42-44.
- Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. О телевизионных предпочтениях школьников 80-х //Сов. педагогика, 1988. - № 6. – С. 91-96.
- Баранов О.А. Фильм в работе пионерского лагеря//Киномеханик. – 1985. - № 4.
- Баранов О.А. Фильм-воспитатель//Киномеханик. – 1984. - № 9. – С. 12-13.
- Бондаренко Е.А. Формирование мировоззрения учащихся средствами кино//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 8-10.
- Бондаренко Е.А., Журин, А.А. Состояние медиаобразования в мире//Педагогика. – 2002. - № 3. – С. 88-98.
- Вайсфельд И.В. Кино в педагогическом процессе//Сов. педагогика. - 1982. - № 7. - С. 35-38.
- Вайсфельд И.В. Кинопедагогика в современном мире//Специалист. - 1993. - № 2. - С. 19.
- Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 3-6.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
- Гилева Г.Г. Медиаобразование и биология: первые шаги//Биология в школе - 1998. - N 2. - С. 36-40.
- Гудилина С.И. Информация наш друг?//Учитель. – 1999. - № 2. – С.44.
- Егоров О. Опыт преподавания кино в инновационной школе//Искусство в школе. – 2001. - № 4. – С.89-91.
- Журин А.А. Медиаобразование на уроках естественнонаучного цикла//Естествознание в школе. - 2004. - №5. - С.23-27.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование - идеи и перспективы//Педагогическая информатика. – 1994. - № 3.
- Зазнобина Л.С. Живая жизнь и «виртуальная реальность»: Проблемы содержания медиаобразования в контексте школьного образования//Народное образование. - 1996. - № 9. - С. 17-21.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование в российской школе//Magister.- 1995.- № 1.- С. 64-70.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование на фоне натуральных зарисовок//Лицейское и гимназическое образование. - 1999. - № 5. - С. 58-64.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование при обучении химии//Химия в школе. - 1995.- № 2.- С.3-7.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование. Что это такое? (Возможности медиаобразования при обучении биологии)//Биология в школе. - 1995.- № 5.- С. 21-23.

- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами//Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- № 3.- С. 26-34.
- Зазнобина Л.С. Школа и СМИ//Педагогика. – 1999. - № 5. – С.72-75.
- Зазнобина Л.С., Гаврилова Г.В., Тихомирова К.М. Фильмы, нужные школе//Народное образование. – 1983. - № 12.
- Зазнобина Л.С., Прессман Л.П. Современная техника и экранно-звуковые средства обучения//Сов.педагогика. – 1987. - № 9. – С. 26-31.
- Зазнобина Л.С., Прессман Л.П. Экранно-звуковые средства в школе//Сов.педагогика. – 1985. - № 2. – С. 29-33.
- Каруна И.А. Британский опыт в области медиаобразования: опыт, проблемы, инновации//Искусство и образование. – 2003. - № 2. – С. 66-79.
- Каруна (Донец) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 47-50.
- Кириллова Н.Б. Необходимый спутник. Опыт кинообразования //Сов. экран. – 1981. - № 12. – С. 15.
- Козлов В.Г., Амиров А.Ф., Кривошеев Е.А. Школьники осваивают телекоммуникационные технологии// Внешкольник. - 1998.- № 9.- С. 22-24.
- Короченский А.П. Медиакритика и медиаобразование//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.40-46.
- Кругликова Л.С. Медиаобразование, интегрированное с базовым: Реальный опыт//Завуч. - 2000.- № 6.- С. 24-30.
- Кузнецов В.М. О дальнейшем развитии учебного телевидения//Вестник высшей школы. – 1982. - № 9. – С. 29-30.
- Кузнецов В.М. Пути повышения эффективности вузовского учебного телевидения//Современная высшая школа. – 1982. - № 2. – С. 137-148.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США. Ч.1.//Искусство и образование. – 1999. - № 4. – С. 68-81.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США. Ч.2.//Искусство и образование. – 2000. - № 4. – С. 35-49.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2000. - № 9. – С. 40-43.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
- Новоженин И.В. Дидактические материалы по медиаобразованию, интегрированному в курс экономической и социальной географии Российской Федерации//География в школе - 1997.- № 7.- С. 51-56.
- Пензин С.Н. В кругу искушенных ценителей//Искусство кино. – 1986. - № 6. – С.83-93.
- Пензин С.Н. Если хочешь наслаждаться искусством...//Кинемеханик. – 1981. - № 4. – С.20-22.
- Пензин С.Н. И эксперимент, и миллионы зрителей!//Кинемеханик. – 1986. - № 5. – С.13-14.
- Пензин С.Н. Искусство быть кинозрителем//Кинемеханик. – 1985. - № 9. – С.10-12.
- Пензин С.Н. Кино для народа или народ для кино//Кинемеханик. – 1990. - № 11. – С. 27.
- Пензин С.Н. Киноклуб в Воронеже //Искусство кино. – 1983. - № 11. – С.96-105.
- Пензин С.Н. Книжки в помощь кинообразованию//Сов.педагогика. – 1983. - № 11. – С.134-136.
- Пензин С.Н. Любят ли кино методисты?//Кинемеханик. – 1985. - № 2. – С.8-9.
- Пензин С.Н. Миллиарды кинозрителей//Культурно-просветительная работа. 1980. - № 4. – С.42-45.
- Пензин С.Н. Мой друг видео//Специалист. – 1993. - № 4. – С. 19-22.
- Пензин С.Н. Ни дня без кино!//Кинемеханик. – 1989. - № 2. – С.47-48.
- Пензин С.Н. Спасибо видео!//Кинемеханик. – 1989. - № 12. – С. 3-5.
- Пензин С.Н. Учитель кино: самодеятельность или профессия?//Искусство кино. – 1984. - № 6. – С.81-90.
- Петрова Н.П. Новые технологии образования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1996. - № 1. – С. 154-162.
- Поличко Г.А. Вначале было слово?...//Искусство кино. - 1984. - № 4. - С.42-47.

- Поличко Г.А. Дети, киноязык и русская школа XXI столетия (Главы из книги «Киноязык, объясненный студенту»)//Специалист». – 1997. - №№ 6, 11. – 1998. - № 4.
- Поличко Г.А. Кинопедагогика: предложения о проблеме...//Специалист. - 1993. - № 1. - С. 16-17.
- Поличко Г.А. Медиаобразование или кинообразование: как выучить продюсера?//Специалист. - 1993. - № 5.
- Полушкина В.В. Об интегрированном подходе к работе по кинообразованию и киновоспитанию//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 14-16.
- Прессман Л.П. Какой фильм нужен вузу?//Вестник высшей школы. – 1987. - № 9. – С. 55-57.
- Прессман Л.П. Кинофильм в школе//Сов.педагогика. – 1986. - № 9.
- Прессман Л.П. Об особенностях учебно-педагогических фильмов//Сов.педагогика. – 1981. - № 10.
- Прессман Л.П. Об экранно-звуковых средствах для предметов гуманитарного цикла//Сов.педагогика. – 1982. - № 10.
- Прессман Л.П. Современная техника и экранно-звуковые средства обучения//Сов.педагогика, 1987. - № 9.
- Прессман Л.П. Экранно-звуковые средства обучения в школе//Сов.педагогика. – 1985. - № 2.
- Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации//Школьные технологии. – 2002. - № 3. – С.109-120.
- Соколова Н.Ю. Медиаобразование и школьный курс физики//Физика в школе. - 1999. – № 2. - С.27-30.
- Соколова Н.Ю. Формирование умения школьников обращаться с информацией: Медиаобразование на уроках физики в 10 классе//Физика в школе. - 1999.- № 2. - С. 27-30.
- Спичкин А.В. Медиаобразование и театральная культура учащихся//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 19-20.
- Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. - 2000. - № 6. – С.3-6. – 2001. - № 1. – С.27-34.
- Усов Ю.Н. Как смотреть фильм//Сов. экран. – 1984. - № 12.
- Усов Ю.Н. Кино и идейно-эстетическое воспитание школьников//Сов. педагогика. – 1982. - № 7. – С.42-46.
- Усов Ю.Н. Мастерская «Киноведение и кинопедагогика»//Специалист. – 1993. - № 5. – С.10-11.
- Усов Ю.Н. Цель или средство?//Искусство кино. – 1986. - № 7. – С. 99-103.
- Усов Ю.Н. Школьная реформа и кино//Киномеханик. – 1984. - № 9. – С.7-9.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование. – 2000. - № 3. – С. 48-69.
- Федоров А.В. А проблемы все те же... //Киномеханик. - 1987. - № 7. - С. 2-4.
- Федоров А.В. Видеозал или видеоклуб? //Киномеханик. - 1988. - № 10. - С. 6-7.
- Федоров А.В. Влияние телеэкранного насилия на детскую аудиторию в США//США-Канада: Экономика, политика, культура. – 2004. - № 1. – С.77-93.
- Федоров А.В. Кино должно воспитывать//Встреча: культурно-просветительная работа. - 2000. - № 1. - С. 20.
- Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
- Федоров А.В. Кинообразование вчера, сегодня и...//Киномеханик. - 1988. - № 2. - с. 18.
- Федоров А.В. Кинопедагоги, а не кинодилетанты//Киномеханик. - 1990. - № 12. - С.7-8.
- Федоров А.В. «Курганская школа: от кинообразования – к медиаобразованию//Искусство и образование. – 2004. - № 4. – С.52-70.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2002. - № 6. – С.53-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте теории диалога культур//Школьные технологии. – 2003. - № 3. – С.212-216.

- Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
- Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Педагогика. – 2003. - № 5. – С. 90-96.
- Федоров А.В. Медиаобразование по С.Н.Пензину//Искусство и образование. – 2004. - № 3. – С.64-74.
- Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. 2003. - №3. –С.65-74. - № 4.
- Федоров А.В. Молодежь и медиа: Проблемы и перспективы//Встреча: Культурно-просветительная работа. -1997. - № 11. - С.44.
- Федоров А.В. Молодым везде у нас дорога//Видео-Асс Премьер. - 1995. - №25. - С. 90-91. - № 26. - С. 58. - № 27. - С. 104-105.
- Федоров А.В. Насилие на экране и российская молодежь//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2001. - № 1. – С. 131- 145.
- Федоров А.В. Насилие на экране//Встреча: Культурно-просветительная работа. - 2000. - № 9. - С. 16.
- Федоров А.В. Насилие на экране//Человек. – 2004. - № 5. – С.142-151.
- Федоров А.В. Не фильмом единым//Кинемеханик. - 1989. - № 3. - С. 12-15.
- Федоров А.В. Неужели только развлечение?//Кинемеханик. - 1989. - № 12. - С. 5-6.
- Федоров А.В. О вкусах спорят//Сов. экран. - 1982. - № 19. - С. 12.
- Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование. – 2004. - № 2. – С.58-66.
- Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию учащейся молодежи//Специалист. - 1994. - № 1. - С. 15-19.
- Федоров А.В. Помогите педагогам!//Сов. экран. - 1988. - № 15. - с. 17.
- Федоров А.В. Права ребенка и насилие на экране//Мониторинг. – 2004. - № 2. – С. 87-93.
- Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. - 2001. - № 2. - С. 57-64.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. – 2004. - № 4. – С.43-51.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. - 2000. - № 2. - С. 33-38.
- Федоров А.В. Уроки кино//Искусство кино. - 1987. - № 1. - С. 125.
- Федоров А.В. Школьная киноволна: приливы и отливы//Встреча: Культурно-просветительная работа. -1998. - № 1. - С.26.
- Федоров А.В. Школьники и компьютерные игры с «экранном насилием»//Педагогика. – 2004. – С.45-49.
- Федоров А.В. Эксперимент удался//Сов. экран. - 1980. - № 11. - С.12.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//США – Канада: Экономика. Политика. Культура. – 2004. - № 9. – С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.34-39.
- Хилько Н.Ф. Медиакультурное взаимодействие и экология экранного творчества//Искусство и образование. – 2004. - № 4. –С.71-79.
- Хилько Н.Ф. Педагогика экранной культуры: парадигмы творчества//Искусство и образование. – 2003. - № 3. –С.75-81.
- Чельшева И.В. Из истории кружковой работы на материале киноискусства//Дополнительное образование. – 2004. - № 3. – С.62-63.
- Шак Т.Ф. Медиаобразование для музыкантов//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.46-48.
- Шариков А.В. Куда выходит «окно в мир»//Магистр. – 1992. - №7. – С. 27-31.
- Шариков А.В. Почему дети смотрят телевизор?//Магистр. – 1992. - №4 . - С. 20-25. - №5 – С. 41-45.

- Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика, 1988. - №5. – С. 125-130.
- Шариков А.В. Ребенок и его информационное окружение//Магистр. - 1992. - №1. – С. 17-20.
- Шариков А.В. Телесмотрение школьников: желаемое и действительное//Магистр. – 1992. - №6. – С. 39-43.
- Шариков А.В. Что смотрят школьники?//Магистр. – 1992. - №3. - С.24-30.
- Шариков А.В. Что читают школьники?//Магистр. – 1992. - №2. - С. 24-30.
- Шиян Л.К. Использование произведений теле- и видеоискусства в подготовке будущего учителя//Педагогика. – 2001. - № 4. – С. 66-70.
- Якушина Е.В. Дискуссия по проблемам Интернет-образования и медиаобразования//Вопросы Интернет-образования. – 2001. - №1.
- Якушина Е.В. Подростки в Интернете: специфика информационного воздействия//Педагогика. – 2001. - № 4. – С. 45-62.
- Ястребцева Е.Н. Медиатека в контексте развития информационной образовательной инфраструктуры России//Мультимедиа в образовании. – 1998. - №1.
- Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Школьный Интернет//Открытое общество. – 1998. - № 5.
- Ястребцева Е.Н., Шариков А.В. Медиакультура: состояние вопроса//Вестник медиаобразования. – 1995. - № 1.

***Список диссертаций российских авторов, посвященных тематике
медиаобразования***

Диссертации 1950-1959 годов:

- Кашенко Б.П. Учебное кино в сов. семилетней школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1951.
- Меньших Е.А. Применение кино в преподавании физики: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1952.
- Колдунов Я.И. Школьные газеты как средство ком.воспитания учащихся средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1955.
- Сычева Е.М. Учебное кино как средство обучения в средней школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1955.
- Чиркова К.В. Экранные пособия как одно из средств наглядности на уроках истории в V-VIII классах средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1955.
- Громов А.П. Применение диафильмов и кино на уроках математики в средней школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1958.

Диссертации 1960-1969 годов:

- Архангельский С.И. Элементы теории, технологии и методики применения учебного кино в средней и высшей школе: Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1963.
- Прессман Л.П. Использование кино и телевидения в целях развития речи учащихся на уроках русского языка и литературы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1963.
- Вахеметса А. Об эстетически-воспитательном воздействии киноискусства: Дис. ... канд. философ. наук. – М., 1966.
- Карасик (Строева) А.С. Художественно-педагогический анализ кинофильмов с учащимися 5-6 классов: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.
- Колесова Л.Н. Пионерские журналы в истории сов. детской литературы 20-х годов: Дис. ... канд. пед. наук. - Петрозаводск, 1966.
- Рабинович Р.Г. Киноискусство в художественном воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.
- Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.
- Пензин С.Н. Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства: Дис. ... канд. искусств. – М., 1967.
- Шахмаев Н.М. Дидактические проблемы применения технических средств в учебном процессе средней общеобразовательной школы: Дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1967.
- Алексеева М.И. Детские журналы сов. России 1920-х годов как тип издания. Дис. ... канд. филол. наук. - М., 1968.

- Баранов О.А. Школьные кино клубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. – М., 1968.
- Пороцкая Т.И. Особенности использования учебных фильмов в процессе обучения учащихся вспомогательных школ: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1968.
- Черепинский С.И. Дидактические проблемы применения кино в учебном процессе общеобразовательной школы (1917-1967): Дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 1968.
- Краав В.Х. Учебный фильм как источник познания: Дис. ... канд. искусств. – М., 1969.
- Саперов В.И. Использование радиовещания в ком. воспитании учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1969.

Диссертации 1970-1979 годов:

- Гончарова Н.В. Формирование оценочного отношения к художественным фильмам учащихся 5-6 классов: Дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1970.
- Зволинская Н.Н. Условия эффективного применения радио и звукозаписи в преподавании литературы: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1970.
- Тихомирова К.М. Условия эффективного использования диафильмов и диапозитивов в учебном процессе общеобразовательной школы (на примере предметов гуманитарного цикла): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1970.
- Иванова-Цыганова В.И. Особенности учебных кинофильмов по иностранному языку как источников информации и их использования для обучения устной речи в языковом вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971.
- Соколова С.В. О формировании элементов эстетического восприятия (на материале киноискусства): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971.
- Шавцов М.В. Политехническая направленность содержания учебных кинофильмов и методы ее реализации при изучении основ наук естественного цикла: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971.
- Богатырева Ю.Н. Из истории создания печатной пионерской газеты (1922-1928): Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1972.
- Омаров М.И. Дидактические основы использования учебных кинофильмов на начальном этапе обучения второму языку: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1972.
- Парамонова К.К. Проблемы детского кино: Дис. ... д-ра искусств. - М., 1973.
- Степанов А.А. Психологические основы применения телевидения в обучении: Дис....канд. псих. наук. - Л., 1973.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Дис. ... канд. пед. наук.– М., 1974.
- Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. – М., 1974.
- Полевой В.Л. Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1975.
- Ксенофонтов В.В. Телевидение как фактор ком. воспитания школьников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1976.
- Лабковская Г.С. Формирование нравственного идеала у старшеклассников средствами киноискусства: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1976.
- Фейгинов С.Р. Педагогические основы взаимодействия телевидения и школы в ком. воспитании подростков: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1977.
- Горюнова Н.Л. Учебный фильм: функция, содержание и форма: Дис. ... канд. искусств. – М., 1978.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1978.
- Медведев Н.И. Использование технических (экранных) средств в учебном процессе в школах для глухих: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1978.
- Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1979.
- Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979.

Троицкая Л.Д. Эстетическое воспитание старшеклассников в условиях сельской школы (на материале комплексного использования литературы и телевидения): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1979.

Диссертации 1980-1989 годов:

Иорданова Л.В. Методические приемы использования учебных фильмов на уроках химии: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1980.

Полторак Л.Д. Изучение литературного произведения с учетом киноопыта старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1980.

Бармашова Т.М. Педагогическая интерпретация массовой информации как условие совершенствования профессиональной деятельности молодого учителя: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1981.

Огородников Ю.А. Природа и функции эстетического в учебном кинофильме: Дис. ... канд. искусств. - М., 1981.

Одинцова С.М. Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1981.

Прессман Л.П. Педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств в средней образовательной школе: Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1981.

Привалова Н.К. Исследование влияния композиционных особенностей учебного фильма на его педагогическую эффективность (на примере фильмов по гуманитарным предметам для 5-х - 10-х классов общеобразовательной школы): Дис. ... канд. искусств. - М., 1981.

Усова Г.А. Радиовещание и телевидение как факторы формирования ценностных ориентаций подростков: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1981.

Андреева И.В. Кинематографическое решение как средство повышения педагогической эффективности учебного фильма: Дис. ... канд. искусств. - М., 1982.

Булавко В.И. Экранные средства обучения на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1982.

Кузнецов В.М. Дидактические основы вузовского учебного телевидения: Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1982.

Лабунская Н.А. Экранные средства в системе проблемного изучения: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1982.

Сереженкова Л.Н. Обучение речевому общению студентов-иностранцев на основе художественных фильмов (на продвинутом этапе обучения): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1982.

Тумалева Е.А. Научно-популярные фильмы и телепередачи как средство комплексного решения задач обучения физике: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1982.

Шейн С.А. Психологические особенности отношения старшеклассников к персонажам кинопроизведений: Дис. ... канд. псих. наук. - М., 1982.

Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1983.

Кириллова Н.Б. Социально-эстетическая эффективность киноискусства как фактора ком. воспитания молодежи: Дис. ... канд. искусств. - М., 1983.

Шакеева Ч.А. Социально-психологические аспекты влияния современного кино на ценностные ориентации молодежи: Дис. ... канд. псих. наук. - Л., 1983.

Янеляускас Э.А. Воспитание социально-художественной активности личности в процессе самодеятельного кинотворчества: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1983.

Власкина Г.Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1985.

Генкин П.Д. Развитие интереса к самодеятельному кино в процессе воспитательной деятельности любительской киностудии: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1985.

Сайдашев А.З. Активизация познавательной деятельности учащихся при проблемном обучении средствами кино и демонстрационного эксперимента: Дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 1985.

Трофимова Л.Н. Использование видеозаписи во внеклассной воспитательной работе (в условиях школьного технического центра): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1985.

- Холмов М.И. Становление сов. журналистики для детей: Дис. ... д-ра филол. наук. - Л., 1985.
- Руденко И.А. Радиовещание для детей и юношества (становление, развитие, проблемы функционирования): Дис. ... канд. филол. наук. - М., 1986.
- Федоров А.В. Критический анализ зарубежного фильма в работе со старшеклассниками: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1986.
- Гутова Н.В. Использование кино как комплексного средства воспитания младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1987.
- Козлов Ф.М. Реализация воспитательного потенциала кино средствами культурно-просветительной работы с учащейся молодежью: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1987.
- Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1987.
- Яковлева Н.Н. Формирование эстетических оценок у подростков средствами киноискусства: Дис. ... канд. пед. наук. - Минск, 1989.
- Кудина И.Ю. Диафильм как средство формирования коммуникативных умений на уроках литературы в старших классах: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1989.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1989.
- Черкашин Е.А. Научно-популярный фильм об искусстве как средство формирования художественных интересов старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1989.
- Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников: Дис....канд. пед. наук. - М., 1989.

Диссертации 1990-1999 годов:

- Зазнобина Л.С. Научно-педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств обучения по предметам естественного цикла для политехнического образования школьников: Дис. д-ра пед. наук в форме науч. доклада. - М., 1990. - 38 с.
- Свистельникова Т.Ю. Воспитание музыкальных интересов студентов педагогических вузов средствами телевидения: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1990.
- Евтушенко Г.М. Кинообразование в школе в современных условиях как киноведческая проблема: Дис. ... канд. искусств. - М., 1991.
- Шиян Л.К. Эстетическое воспитание молодежи в клубных учреждениях средствами теле и видеопрограмм: Дис. ... канд. пед. наук - М., 1992.
- Затучный М.С. Самодеятельное кино и видео в структуре эстетического воспитания: Дис. ... канд. филос. наук. - Екатеринбург, 1993.
- Федоров А.В. Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео): Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1993.
- Бухаркина М.Ю. Компьютерные телекоммуникации в преподавании иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1994.
- Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Дис. ... канд. пед. наук. - Ростов, 1994.
- Петрова Н.П. Разработка образовательной технологии "Компьютерная анимация как средство медиаобразования": Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1995.
- Платунова Л.К. Развитие кинематографической культуры учителя в процессе повышения его квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 1995.
- Самарцев О.Р. Телевидение в системе образования: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1995.
- Свеницкая В.А. Социально-психологические аспекты воздействия киноискусства на молодежную аудиторию: Дис. ... канд. психол. наук. - СПб., 1995.
- Шиян Л.К. Акмеологические основы овладения организаторами киноvideопропаганды педагогическими технологиями эстетического воспитания молодежи средствами теле- и видеопрограмм: Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1995.
- Гдалина Т.Г. Вариативность использования аудиовизуальных средств обучения в процессе изучения педагогических дисциплин. Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996.

- Озеров К.Г. Информационно-образовательная деятельность библиотечных медиacentров в школах США: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996.
- Брейтман А.С. Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 1997.
- Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.
- Гавриченко А.Н. Создание и использование учебной видеозаписи для повышения квалификации учителей: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.
- Моисеева М.В. Компьютерные телекоммуникации в системе повышения квалификации учителей средних школ: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.
- Добронравова О.В. Развитие художественно-творческой активности младших школьников аудиовизуальными средствами. Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1998.
- Колпакова М.И. Методика комплексного использования аудиовизуальных средств экологического содержания на уроках географии России: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998.
- Носкова Т.Н. Профессиональная подготовка будущего учителя к использованию модульной аудиовизуальной технологии в процессе обучения: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998.
- Сикорук Л.Л. Телефильм для детей как средство воспитания их творческих способностей: Дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 1998.
- Возчиков В.А. Развитие коммуникативных умений студентов средствами журналистики. Бийск, 1999.
- Донина И.А. Формирование будущего педагога к развитию информационной культуры младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Новгород, 1999.
- Иванова Л.А. Формирование медиакоммуникативной образованности школьников-подростков средствами видео (на материале уроков французского языка): Дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1999.
- Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: Дис. ... канд. пед. наук. - Калининград, 1999.
- Куликова Е.А. Развитие способностей школьников средствами интерактивной технологии (компьютерные игры). Дис. ... канд. пед. наук. - СПб, 1999.
- Лепская Н.А. Компьютерные технологии в развитии художественных способностей учащихся общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
- Монастырский Д.В. Взаимодействие учреждений культуры и кинопроката при организации досуга молодежи: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
- Пустосмехова Л.Н. Особенности организации ролевой игры с опорой на телевизионные передачи при обучении иностранному языку на разных этапах обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
- Самойлов В.А. Компьютерная графика и мультипликация как средство развития творческих способностей учащихся младшего возраста: Дис. ... канд. пед. наук. - СПб, 1999.
- Харчевникова Е.Л. Педагогические условия использования книги как средства формирования информационной культуры ребенка: Дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 1999.
- Хилько Н.Ф. Развитие способности к фототворчеству подростков и юношества в процессе художественной любительской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
- Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1999.

Диссертации с 2000 года:

- Гончарук А.Ю. Педагогические условия развития эстетического отношения школьника к действительности средствами зрелищных искусств: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000.
- Дейкина А.Ю. Развитие познавательный интересов дошкольников в процессе медиаобразования: Дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2000.
- Дорофеева М.Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника. Дис. ... канд. пед. наук. - СПб, 2000.
- Егорова Ю.Н. Мультимедиа как средство обучения в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. - Чебоксары, 2000.

- Игнатовская Л.А. Аудиовизуальные технологии в интенсификации индивидуального обучения (на материале английского языка). Дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
- Новикова А.А. Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000): Дис. ... канд. пед. наук. - Таганрог, 2000.
- Тарасов К.А. Эффект воздействия насилия в художественных фильмах на подрастающее поколение: Дис. ... канд. социол. наук. – М., 2000.
- Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
- Ким К.С. Роль средств визуальной коммуникации в воспитании подростков. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
- Селевко А.Г. Социально-педагогические условия оптимизации влияния средств массовой коммуникации на социализацию сельских школьников. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
- Стрельников В.Н. Медиафакультет как форма внедрения компьютерных технологий в процесс подготовки библиотечно-информационных специалистов. Дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2002.
- Чельшева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2002.
- Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Дис. ... д-ра филол. наук. - СПб, 2003.
- Черняновская Т.В. Психологические особенности интереса молодежи к фильмам ужасов и мистики. Дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2003.
- Шипнягова Е.Я. Формирование готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс школы. Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2003.
- Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004.
- Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2004.
- Соколова Н.Ю. Использование компонентов медиаобразования при изучении квантовой физики. Дис. ... канд. пед. наук. - М., 2004.

Адреса основных российских и зарубежных интернетных сайтов, отражающих тематику медиаобразования

Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России
Russian Association for Film & Media Education:

<http://edu.of.ru/mediaeducation>
<http://www.medialiteracy.boom.ru>
<http://www.mediaeducation.boom.ru>

Искусство и образование (включая медиаобразование, интегрированное в уроки искусства)
Art & Education
<http://www.art.ioso.ru>
<http://som.fio.ru/subject.asp?id=10001575>

Лаборатория медиаобразования и технических средств обучения (Российская Академия образования).
Media Education Laboratory of Russian Academy of Education (Moscow).
<http://www.mediaeducation.ru>
<http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov.shtml>

Медиатека «Школьного сектора»
Media Library of School Sector

<http://school-sector.relarn.ru/efim/mainframe.html>

Медиацентр (Интернет-журнал)

Media Center (Internet Journal)

<http://edu.km.ru/mcenter>

Медиаревью

Media Review (Internet Journal of Media Criticism & Media Education)

<http://mediareview.by.ru>

Федерация Интернет-образования России

Federation for Internet Education (Russia)

<http://www.fio.ru>

<http://center.fio.ru>

Центр медиаобразования

Media Education Center

<http://mec.citytlt.ru>

Исследовательская группа «Школьная медиатека»

Research Group “School Media Library” (Moscow).

<http://www.ioso.ru/scmedia>

ЮНПРЕСС.

YNPRESS Agency (Agency of Young People, Children & Press, Moscow).

<http://www.ynpress.ru>

<http://www.glasnet.ru/~ynpress/eng/index.html>

International

Childnet International:

<http://www.childnet-int.org>

Council of Europe / Conseil de l'Europe. Media Division / Division Media. Internet Literacy.

<http://www.humanrights.coe.int/media>

European Association for Audiovisual Media Education:

<http://www.datanet.be/aeema/>

<http://datanet.be/aeema>

<http://ibase330.eunet.be/aeema/aeema/htm>

European Children's Television Center (E.C.T.C.):

<http://www.ectc.com.gr>

European Children's Film Association

<http://www.ecfaweb.org>

European Program in Media, Communication and Cultural Studies

<http://www.mediastudieseurope.net>

International Center of Films for Children and Youth (CIFEJ):

<http://www.odyssee.net/~cifej>

<http://www.cifej.com>

International Association for Media and Communication Research (IAMCR):

<http://www.humfak.auc.dk/iamr>

International Council for Educational Media/Conseil International des Medias Educatifs (ICEM-CIME):

<http://www.icem-cime.org>

International Research Forum on Children and Media (IRFCAM):

<http://www.aba.gov.au/what/research/ifrcam.htm>

Newspaper in Education (NIE):

<http://www.fiej.org/nie>

OCIC – International Catholic Organization for Cinema for Cinema and Audiovisual

<http://www.ocic.org>

SIGNIS: World Catholic Association for Communication

L'Association catholique mondiale por la communication

<http://www.signis.net>

UNDA – International Catholic Association for Media:

<http://catholic.org/orgs/unda-int>

<http://www.unda.org>

The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media:

<http://www.nordicom.gu.se>

World Council on Media Education (WCME):

<http://www.uned.es/convoca/cmeme98>

<http://www.ntedu.org>

Australia

Australian Teachers of Media (ATOM):

<http://www.cinemedia.net/>

Council of Australian Media Education Organisations Inc. (CAMEO):

<http://www.ash.org/au/reachers/tefa/comeo.html>

Young Media Australia

<http://www.youngmedia.org.au>

Austria

Allianz fur Medienkompetenz

<http://www.afmk.at>

MEDIENPÄDAGOGIK

<http://www.mediamanual.at>

Belgique

Conseil de l'Education aux Medias (CEM):

<http://educaumedia.comu.ucl.ac.be/com/cem.html>

Brazil

CAAP (Media Education):

http://www.geocities.com/media_education_caap

Canada

Association for Media Literacy:

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/>

Barry Duncan: Barry's Bulletin from the Media Awareness Net work:

<http://www.media-awareness.ca/eng/med/class/multilib/>

Canadian Association for Media Education (CAME):

<http://www.mediastudies.com>

Canadian Association of Media Education Organizations (CAMEO):

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/CAMEO/index.html>

Center for Youth and Media Studies (CYMS):

<http://www.fas.umontreal.ca/com/imagination/>

Christopher Worsnop:

<http://www.screen.com/net/eng/speakers/cw/worsnop.htm>

Group de Recherche sur les Jenes et les Medias (GRJM):

<http://www.fas.umontral.ca/com/imagination>

Jesuit Communication Project (JCP):

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/index.html>

Media Awareness Network:

<http://www.media-awareness.ca>

<http://www.reseau-media.ca>

Positive Entertainment Alternative for Children Everywhere (P.E.A.C.E):

<http://www.club-optimiste.qc.ca/trop/trop.html>

Chili

Media Education

<http://educacion.upa.cl/MPV.htm>

Italy

Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione:

<http://www.medmediaeducation.it>

France

Center de Liaison de L'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI):

<http://www.clemi.org>

Group de Recherche sur la Relation Enfants/Medias (GRREM):

<http://www.grrem.org>

Germany

GMK (Media Education):

<http://www.gmk.medienpaed.de>

IFAK:

<http://www.hbi-stuttgart.de/ifak>

JFF (Media Education):

<http://www.jff.de>

Kassel University/ Media Education

<http://www.medienpaed-kassel.de>

<http://www.kinderfernsehforschung.de>

Media Work:

<http://195.37.181.70/nubb/english.htm>

Hungary

Hungarian Moving Image and Media Education Association:

<http://c3.hu/~mediaokt/angol.htm>

India

Resource Center for Media Education and Research

kevalkumar@hotmail.com

Unit for Media and Communications, Tata Institute of Social Sciences, Deonar, Bombay

<http://members.tripod.com/~kpjayasankar/Home.htm>

New Zealand

National Association of Media Education (NAME)

<http://www.pakuranga.school.nz/NAME>

Norway

National Association for Media Education (LMU):

<http://skolenettet.nls.no/dok/sn/fag/kunst/falleskunst/lag/medie/medie01.html>

Spain

Grupo Comunicar

<http://www.grupo-comunicar.com>

<http://www.comunicar.es.org>

Sweden

Film Education

<http://www.filmpedagogik.nu>

Media Education

<http://www.mediapedagogik.nu>

Switzerland

TECFA (Educational Technology Unit)

http://tecfa.unige.ch/perso/resin/newsletter/TecfaNewsletter_oct.pdf

Media Education:

<http://www.medienpaed.com>

<http://www.medien-schule.ch>

<http://www.sjw.ch>

<http://www.geneve.ch/dip/audiovisuel>

Hart, A. & Suss, D.(Editors) Media Education in 12 European Countries a Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools; Swiss Federal Institute of Technology, 2002.

<http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>

Ukraine

Institute of Media Ecology

<http://www.franco.lviv.ua/mediaeco>

United Kingdom

British Film Institute:

<http://www.bfi.org.uk>

British Film Institute & British Media Educators:

<http://www.mediaed.org.uk>

Center for the Study of Children, Youth and Media
(Institute of Education, University of London):

<http://www.ccsoline.org.uk/mediacentre/home.html>

Media Education Centre (MEC):

<http://www.soton.ac.uk/~mec/>

Media Education Wales:

<http://www.mairtom.demon.co.uk/mediaed>

Media Education:

www.ruralmedia.co.uk

Press Wise Trust

<http://www.presswise.org.uk>

USA

Alliance for a Media Literate America

<http://www.AMLAinfo.org>

Catholic Communications Campaign:

<http://www.nccbusecc.org>

Center for Media Education (CME):

<http://epn.org/cme>

<http://www.cme.org>

Center for Media Literacy:

<http://www.medialit.org>

Citizens for Media Literacy:

<http://www.main.nc.us/cml>

Kidsnet:

<http://kidsnet.org>

Media Education Foundation:

<http://www.igc.org/mef/enter.html>

Media Literacy Online Project:

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/HomePage>

Media Literacy:

<http://www.medialiteracy.com>

<http://www.medialiteracy.org>

www.medialiteracy.net

<http://www.ci.appstate.edu/programs/edmedia/medialit>

<http://sirius.com/~medialit/warwick.htm>

<http://med.sc.edu:81/medialit>

<http://www.tea.state.tx.us/teks/>

Media Literacy Project:

<http://www.babson.edu/medialiteracyproject/>

Media Studies:

<http://www.mediastudies.com>

National Telemedia Council:

<http://danenet.wicip.org/ntc>

New Mexico Media Literacy Project:

<http://www.nmmlp.org>

Partnership for Media Education:

<http://www.nmec.org>

Критические замечания и комментарии по поводу содержания данной книги можно прислать по адресу: fedor@pbox.ttn.ru