

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ



МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 2 2006

Российский журнал истории, теории и
практики медиапедагогике

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 2 2006

Российский журнал истории, теории и практики
медиапедагогике

Журнал основан в 2005 году.
Периодичность – 4 номера в год.

Учредители:

МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех»,
Бюро ЮНЕСКО в Москве,
Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России,
Южно-Уральский Центр медиаобразования,
Российская школьная библиотечная ассоциация,
Таганрогский государственный педагогический институт,
Издатель ИП Ю.Д.Кучма

В 2006 году журнал выпускается при поддержке
Администрации Главы Ханты-Мансийского автономного
округа – Югры.

Редакционная коллегия:

А.В.Федоров
главный редактор

Н.Л.Альварес
Л.М.Баженова
О.А.Баранов
Е.Л.Варганова
С.И.Гудилина
В.В.Гура
А.А.Демидов
Н.Б.Кириллова

С.Г.Корконосенко
А.П.Короченский
В.А.Монастырский
С.Н.Пензин
Г.А.Поличко
В.С.Собкин
Л.В.Усенко
Н.Ф.Хилько
А.В.Шариков

Адрес редакции:

Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России,
109542, Москва,
Рязанский проспект, д.99, офис У-430.

e-mail: tina5@rambler.ru
<http://edu.of.ru/mediaeducation>
<http://www.medialiteracy.boom.ru>
<http://www.mediaeducation.boom.ru>

Статьи для публикации в журнале принимаются только по
электронной почте.

© журнал «Медиаобразование»

Информационная поддержка:

Портал Московского Бюро ЮНЕСКО
<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>
Портал МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех».
<http://www.ifap.ru>

Анонсы содержания номеров журнала
«Медиаобразование» публикуются на российском
образовательном портале «Учеба» www.ucheba.com и
рассылаются администрацией данного портала всем
желающим по электронной почте.

СОДЕРЖАНИЕ**Страницы истории****Чельшева И.В.**

Генезис проблемы анализа медиатекста в российском
кинообразовании: основные подходы и тенденции..... с.4

Теория медиаобразования**Гура В.В.**

Медиакультура как когнитивный фильтр для
медиавирусов.....с.16

Практика медиаобразования**Альварес Н.Л.**

Медиаобразование и межкультурные коммуникации: от
виртуальных проектов – к реальным результатам с.21.

Баранов О.А., Пензин С.Н.

Медиа, современная семья и школьник.....с.27.

Голубева Е.И.

Основы взаимодействия с информацией как
инструмент формирования у школьников
представления о целостности мира.....с.42.

Туликов А.

Перспективы реализации международного проекта
ECDL в Российской Федерации.....с.49.

Дети, молодежь и медиа: социологический аспект**Столбникова Е.А.**

Медиаграмотность современных педагогов как
профессиональная компетентность.....с.55.

Медиаобразование в лицах

Кто есть кто в российской медиапедагогике.....с.62.

Медиапедагогика за рубежом**Федоров А.В.**

Варианты тестов, проблемных вопросов и заданий,
наиболее часто используемых зарубежными
педагогами на занятиях медиаобразовательного
цикла.....с.87.

Книжная полка**Бабкина Н.А.**

Медиа в современном российском социуме...с.101.

Сальный Р.В.

Медиа: проблемы власти и свободы.....с.102.

Григорова Д.Е.

Общество в эпоху новых технологий.....с.104.

*Страницы истории***Генезис проблемы анализа медиатекста в российском кинообразовании: основные подходы и тенденции***

*И.В. Чельшева,
кандидат педагогических наук, доцент*

* Статья написана при поддержке гранта аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 - «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

В современных социокультурных условиях трудно переоценить роль различной информации. Для конкурентоспособного специалиста любой области необходимо уметь быстро ориентироваться в информационном пространстве, максимально используя весь арсенал предлагаемой медиапродукции посредством различных средств массовой коммуникации. Кроме чисто практических умений владения различными медиа (компьютерной техникой, Интернетом, современной аудиовизуальной аппаратурой и др.), необходимость которых уже ни у кого не вызывает сомнения, значительно актуализируется значимость анализа и синтеза пространственно-временной реальности, способности «читать», интерпретировать и оценивать медиатексты, изложенные в каком-либо виде или жанре медиа, осуществлять их раскодировку, критически осмысливать медийные сообщения.

Анализ медиатекста трактуется в российском медиаобразовании как метод исследования информационного сообщения, изложенного в каком-либо виде и жанре медиа (телепередаче, фильме, материале в прессе, интернетном сайте и т.п.) путем рассмотрения отдельных его сторон, составных частей, художественного своеобразия с целью развития у аудитории самостоятельных суждений, критического мышления, эстетического вкуса. Общая схема анализа медиатекста, цель которого определяется как развитие умений «целенаправленного многостороннего восприятия информации и разносторонней оценки произведений аудиовизуальных искусств» [Бондаренко, 2000, с.39], включает работу со следующими компонентами: определение вида СМИ, категории сообщения, поиск возможных ошибок и неточностей медиасообщения, характеристику медиаязыка, особенностей звукового решения, выразительных средств, определение потенциального адресата медиатекста (тип аудитории, социальный статус), цели медиасообщения, соответствие целей и средств данного медиатекста и т.д.

В философской теории «диалога культур» М.М.Бахтина-В.С.Библера, согласно которой культуры индивидуумов, личностей, социальных групп, народов, исторических эпох, стран и т.д. вступают между собой в диалогическое общение, непрерывно взаимодействуют и при этом взаимно обогащаются, взаимодополняют друг друга, проблематика анализа различных по характеру текстов является одной из ведущих. Адресат медиа (зритель, слушатель, читатель) при общении с произведениями СМК так или иначе анализирует их. В.С.Библер отмечал: «В XXI веке предельна роль зрителя или слушателя, его установки на творческое соучастие на энергию распада, или - на ностальгическое бегство к иной классической, уже исходно заданной гармонии, или, наконец - на сомнамбулическое сладострастие, «сто-яние» в точке этого балансирования, когда со-участие подменяется со-кричанием, совместным внушением, экстазом ...» [Библер, 1997, с.238].

Безусловно, каждое средство массовой коммуникации (ТВ, кинематограф, пресса, Интернет и др.) имеет определенные технические возможности и обладает широким спектром выразительных средств. В то же время, постоянно растущий поток медиаинформации требует от современного зрителя, слушателя, читателя осмысления и критического анализа, выявления социокультурного, художественного значения медиатекстов (то есть информационных сообщений, переданных с помощью средств коммуникации), определения их потенциальных возможностей для развития личности и т.д.

Процесс осмысления, анализа и интерпретации различных медиасообщений представляет определенную трудность для школьников и молодежи, так как текст, читаемый посредством экрана «несет в себе не только объективный факт, но и субъективное его воссоздание, в процессе которого запечатлеваются чувства художника-автора, его отношение к этому факту, оценка, истолкование. В окончательном образном обобщении этого факта перед нами открываются мировосприятие художника, его идеологические, философские, эстетические взгляды. Оценивая их, мы тем самым проверяем, уточняем, формируем свое отношение к миру, а порой в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий мир» [Усов, 1980, с.20-21]. В связи с этим одна из важнейших задач медиаобразования - развитие у учащихся способности к полноценному восприятию и анализу медиатекстов.

Если понимать текст широко - как знаковый комплекс, то и искусствоведение «имеет дело с текстами (произведениями искусства). Мысли о мыслях, переживания переживаний, слова о словах, тексты о текстах. В этом основное отличие наших (гуманитарных) дисциплин от естественных (о природе), хотя абсолютных, непроницаемых границ и здесь нет. ... Всякий текст имеет субъекта, автора (говорящего, пишущего). ... Два момента, определяющих текст как высказывание: его замысел («интенция») и осуществление этого замысла. ...Каждый текст предполагает общепонятную

(т.е. условную в пределах данного коллектива) систему знаков, «язык» (хотя бы язык искусства). Если за текстом не стоит язык, то это уже не текст, а естественно-натуральное (не знаковое) явление... Но одновременно каждый текст (как высказывание) является чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь смысл его (его замысел, ради чего он создан). Это то в нем, что имеет отношение к истине, правде, добру, красоте, истории» [Библер, 1997, с. 307-315].

На протяжении всей истории развития российского медиаобразования проблема анализа медиатекстов трактовалась неоднозначно. В связи с этим, рассмотрение генезиса данной проблемы позволит нам определить ключевые доминанты, тенденции, характерные для основных исторических этапов отечественной медиапедагогики на примере отечественного кинообразования.

Медиатексты, выходящие в первые годы советской власти, выполняли одновременно пропагандистские (идеологические), просветительские и развивающие функции.

Пропагандистская функция кинематографических медиасообщений состояла в том, что их можно было активно использовать как мощное идеологическое средство. Основным требованием к кинематографическому медиатексту вне зависимости от жанра было «проникновение социалистическими идеями». Вспомним хотя бы первые фильмы-хроники о гражданской войне, революционных праздниках и короткие художественные «агитки» и т.п., которые, за неимением достаточного количества кинотеатров демонстрировали в так называемых агитпоездах и агитпароходах. Анализ и оценка медиапродукции была направлена на «воспитание детей при помощи искусства в коммунистическом духе, необходимость отражения в произведениях для детей жизни и быта пролетарских ребят и создания в фильмах героических образов, которые могли бы стать образцом для подражания» [Об опыте работы..., 1966, с.22].

Просветительская функция сводилась к использованию кинематографических произведений в качестве учебного пособия. В 1922 году в Петрограде прошло первое совместное заседание работников государственной кинематографии и представителей так называемой «красной профессуры», утвердившее план работы по введению в учебные заведения кино как наглядного средства обучения. Однако до 1924-1925 годов кроме агитационных фильмов практически ничего не выпускалось, поэтому учебные фильмы предполагалось закупать за границей (при этом, естественно, они должны были быть без признаков «чуждой» идеологии);

И, наконец, развивающая функция была представлена, в основном, интегрированным кинообразованием на уроках художественно-эстетического цикла. Конечно, данное явление в 20-е годы было редкостью в связи с дороговизной киноаппаратуры (некоторые любители собирали ее своими руками). Однако, открытие Общества друзей советского кино

(ОДСК), бурное развитие кинолюбительства и растущая популярность кино способствовали появлению в школах Москвы и Петрограда «нового чуда техники».

Итак, в 20-е годы прошлого столетия в педагогической среде начали появляться сторонники воспитания и образования средствами кинематографа, основные направления в методическом, педагогическом плане, нашедшие свое развитие в дальнейшем.

К примеру, в работах Ю.И.Менжинской впервые было предложено создать кружки «любителей кино для совместного посещения кинематографа», в число основных задач которых включался и анализ фильмов. Анализ кинофильмов осуществлялся в процессе вступительных бесед педагога перед киносеансом, а также их обсуждения после просмотра. Основная цель анализа виделась в воспитании у учащихся более глубокого отношения к кино как к искусству [Менжинская, 1927, с.8-14].

К началу 30-х годов основной доминантой в кинообразовании стало освоение технической составляющей медиа, а оценка и анализ медиатекстов осуществлялись с политической точки зрения. В «сталинский период» методика кинообразования заключалась в следующем:

1) учителя просматривали, обсуждали и отбирали фильмы, которые рекомендовались для просмотра. Более того, обсуждению и утверждению подвергались даже тексты вступительного слова, с которым учитель обращался перед сеансом к детскому коллективу. Была разработана примерная тематика вступительных бесед: например, в качестве вступления к фильму «Чапаев», была рекомендована тема «Победа Советской Армии в годы гражданской войны», а перед фильмом «Сельская учительница» проводилась беседа «Что дала советская власть женщине» и т.п. [Усов, 1980, с. 86];

2) после определения кинорепертуара и текста вступительной речи следовал этап формирования у учащихся конкретной установки на углубленное восприятие основной идеи; учащимся давались четкие рекомендации, какую литературу, связанную с темой кинофильма следует прочитать. Школьники готовили фотографии, плакаты, лозунги, монтажи на тему просмотренного фильма, разучивали песни по данной тематике. Организовывались тематические выставки по теме киноленты [Усов, 1980, с. 82];

3) перед просмотром фильма с детьми проводились эстафеты, игры, пляски, чтение книг, настольные игры и т.д. для так называемой «эмоциональной подготовки аудитории к правильному восприятию фильма». Непосредственно перед сеансом учитель обращался к школьникам с вступительным словом. По ходу фильма педагог комментировал происходящее на экране [Черепинский, 1989, с.33];

4) после просмотра проводилась так называемая «закрепительная» работа, то есть обсуждение, диспут или суд над фильмом [Черепинский,

1989, с.81-84], где опять-таки на первый план выходили идеологические вопросы и, как правило, не затрагивались художественные стороны кинопроизведения.

В конце 1945 года состоялась Ленинградская конференция по научно-педагогической кинематографии, принявшая решение восстановить кинофотосенкции и кружки в школах, клубах и домах культуры, большинство которых было ликвидировано в 30-е годы. Однако до конца 50-х годов особых изменений в характере, формах и методах анализа кинофильмов не происходило. Исследования по проблемам кинообразования, начатые Государственным институтом кинематографии в 30-х годах были прерваны, не использовались работы исследователей 20-х - начала 30-х годов. Вообще, киноискусство считалось самым доступным и легким из искусств, восприятие которого не требует серьезной подготовки.

С началом «оттепели» в России произошли некоторые позитивные перемены в отечественном образовании, в частности, касающиеся проблематики анализа медиатекстов. Отечественные кинопедагоги получили возможность изучать опыт зарубежных коллег, был создан Совет по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов СССР (1967).

В данный период появилась новая форма кинообразования - юношеские и детские кинотеатры. Работа над анализом кинофильмов была организована школьными кинолекториями, работающими при кинотеатрах. Например, при московском кинотеатре «Дружба» был открыт кинолекторий «Путешествие в прекрасное», в рамках работы которого проводились беседы об искусстве, демонстрировались фильмы, давались творческие задания развивающего характера. Завершающим этапом работы над фильмом было написание сочинений, отзывов, рецензий.

Конечно же, огромный вклад в разработку проблемы анализа медиатекстов внесли киноклубы, удовлетворявшие потребность молодежи в общении, в совместном творчестве, имеющие целью развитие эстетического вкуса и полноценного восприятия кинопроизведений. Кинофакультативы, как и киноклубы, способствовали полноценному восприятию киноискусства, учили анализировать фильм как художественное целое, формировали зрительскую культуру школьников и т.д. [Рабинович, 1991, с.114].

В общем виде, в киноклубной и кинофакультативной деятельности 60-х годов работа над анализом кинопроизведений состояла из нескольких компонентов: проблемные вопросы перед просмотром; обсуждение и проведения дискуссии после сеанса; комментированный просмотр, рецензирование и др.

В 60-80-е годы начала развиваться тенденция к эстетически ориентированному медиаобразованию, основной целью которого провозглашалось развитие эстетического сознания, творческих возможностей личности и т.д. В связи с разрозненностью и очаговым характером

кинообразовательных объединений различных типов, очень важным и своевременным стал выход единственного на тот период систематизированного кинообразовательного курса – «Основы киноискусства» (под редакцией М.С.Шатерниковой, Ю.Н.Усова, Ю.М.Рабиновича) для 9-10 классов средней школы (1974). Основной задачей программы было «научить школьников ориентироваться в современном киноискусстве и руководствоваться при оценке экранного произведения правильными эстетическими критериями, способствовать развитию творческих способностей, мышления, воображения, пытливости учащихся» [Программы факультативных курсов средней школы, 1974, с.92]. Понятно, что данные задачи не могли быть решены без умений анализа и интерпретации медиатекста, включавших понимание авторской идеи, замысла картины и т.д.

В 70-х годах, И.С.Левшиной были выделены следующие формы работы с киноматериалом: просмотр фильма с учителем; рассказ учителя о фильме до просмотра (создание необходимого настроения, социально-психологическая установка); общая беседа после просмотра фильма (активизация воссоздающего воображения зрителя, определение наиболее значимых моментов киноленты); выполнение творческих заданий; дискуссии после демонстрации фильма [Левшина, 1975, с.19].

Одной из ярких страниц отечественного кинообразования в плане рассмотрения и анализа кинопроизведений был «Тушинский эксперимент», проходивший в первой половине 80-х в Москве. В рамках проведения экспериментальной работы ставились задачи знакомства с теорией кино, анализа фильма как произведения искусства, формирования навыков киновосприятия и совершенствования восприятия других видов искусства, в том числе литературы и т.д. Данные задачи комплексно решались киноклубом, кинофакультативом, уроками литературы, истории, обществоведения. Важным достижением данного эксперимента было удачное использование общих закономерностей и особенностей восприятия, анализа литературы и кино на факультативных занятиях по киноискусству и уроках литературы.

Во второй половине 80-х продолжался выпуск методической литературы по проблематике анализа медиапроизведений. Например, анализу фильмов на классных часах были посвящены методические рекомендации «Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся 4-6-х классов» (1986). Они явились обобщением опыта работы московских учителей, участвовавших в «Тушинском эксперименте». Умение анализировать фильм было тесно связано с изучением понятий «художественный образ», «художественная реальность и условность», «художественная идея» [Жаринов, Смелкова, 1986].

В экспериментальной программе курса «Средства массовой коммуникации и педагогика» (1991) были выделены организационные

принципы медиаобразовательных занятий, в результате которых у учащихся отрабатываются «умения и навыки восприятия, понимания, оценивания, интерпретации, принятия позиции общения (диалог, дискуссия, коллективное обсуждение)» [Шариков, Черкашин, 1991, с.29]:

- создание атмосферы психологического комфорта, раскрепощенности;
- импровизация (строго запрограммированных схем занятий нет, что, в свою очередь, требует от педагога тщательной подготовки и готовности к возможной вариативности проведения обсуждений, дискуссий);
- тесная связь с социально-культурной средой.

Данные принципы характерны для многих исследователей российского медиаобразования (Л.С.Зазнобиной, С.Н.Пензина, А.В.Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В.Федорова и др.):

Различные аспекты анализа медиапроизведений представлены в трудах ведущих российских медиапедагогов. Например, по результатам работы мастерской киноведов-педагогов средней школы – кинолицей №1057 (Москва) в 1995 году была выпущена книга Ю.Н.Усова «В мире экранных искусств», в которой интересным, доступным для школьников языком излагалась суть экранного повествования, особенности восприятия медиапроизведений, рассматривались теоретические вопросы, давалась схема (концепция) анализа кинопроизведений и т.д. Первая часть работы «Восприятие» посвящена «освоению экранной речи, развитию восприятия экранного повествования в системе конкретных творческих заданий» [Усов, 1995, с.7]. Вторая часть «Анализ» способствовала овладению навыками анализа экранного повествования, осмыслению художественного содержания кинопроизведения. В данном издании широко представлены специальные упражнения, развивающие аналитические и перцептивные способности, память, творческое воображение, мышление. Своевременность выхода данного издания очевидна, так как именно в 90-х годах стало возможным переосмысление методического медиаобразовательного опыта прошлых лет и создание научно обоснованной системы развития восприятия, анализа и интерпретации различного медиаматериала. В трактовке Ю.Н.Усова анализ медиатекстов одновременно решает несколько задач. Он позволяет сохранить целостность впечатления от увиденного на экране, прояснить причины эмоциональной реакции на фильм, многосторонне рассмотреть систему взглядов художника на мир, которая раскрывается в развитии звукопластических тем, развернутых в пространственно-временной экранной реальности. Таким образом, анализ медиапроизведений включает несколько основных компонентов:

- рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения произведения в целом;
- попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.);

- выявление авторской концепции;
- оценку аудиторией системы авторских взглядов, выражение ею личного отношения к данной концепции.

Ю.Н.Усовым в 2000 году была разработана учебная модель развития виртуального мышления, в которой восприятие и анализ художественного текста достигается путем видеосъемки живописного полотна; монтажной записи отснятого материала; выявления смысловых, эмоциональных взаимосвязей между дискретными единицами; ощущения энергетики, выстраивания концепции увиденного; определения собственного отношения к материалу; вербализации; целостного рассмотрения экранизированного произведения и т.д. [Усов, 2000, с. 3-6].

Понятно, что учащиеся и студенты в процессе медиаобразовательных занятий, демонстрируют различные уровни умения анализа медиатекста. А.В.Федоров классифицирует данные уровни следующим образом:

- низкий уровень характеризуется как «безграмотность, то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путанность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения»;

- среднему уровню присущи следующие показатели: «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)»;

- и, наконец, высокий уровень умения анализировать медиатексты включает в себя «анализ медиатекста основанный на обширных знаниях, убедительной трактовке (интерпретации) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценке социальной значимости произведения (актуальности и т.д.), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиа, истолковывать название медиатекста как образное обобщение и т.д.» [Федоров, 2001, с.15].

Достижение высокого уровня анализа медиатекстов достигается путем применения разнообразных форм творческих занятий (создание коллажей, фотомонтажа, слайдфильмов, кино и видеолент, радиопередач школьной сети, стенгазет и т.п.).

В работах А.В.Шарикова среди основных методов работы с информацией выделяется «демонтаж» сообщений, иными словами, анализ медиапроизведений, основанный на контент-анализе, расчленении аудиовизуального ряда. «Эта деятельность, дополняемая анализом произведенной информационной продукции, способствует развитию навыков восприятия и понимания сообщений, получаемых из СМК. Кроме того,

школьники осваивают средства самовыражения, совершенствуют навыки общения с другими людьми» [Шариков, Черкашин, 1991, с.19].

Можно согласиться с Е.А.Бондаренко, которая считает, что анализ медиатекстов строится путем «сотворчества – зритель «достраивает» экранное произведение» [Бондаренко, 2000, с.13]. По ее справедливому мнению, анализ следует проводить, исходя из сюжетной линии медиатекста (включая изучение его особенностей по аналогии с литературными произведениями), затем следует переходить к рассмотрению экранных форм (включая исследование особенностей медиаязыка – выразительные средства, композицию, мизансцены, монтаж, планы и ракурсы; ритм, интонацию медиатекста; достоверность, выбор актерской группы и т.д.) [Бондаренко, 2000, с.28-29].

В современных теоретических медиаобразовательных концепциях, классификационная характеристика которых обоснована А.В.Федоровым [Федоров, 2001, с.20-32], анализу медиатекстов, отведена немаловажная роль.

Например, «инъекционная» теория медиаобразования напрямую связана с предположением, что пассивная аудитория не может понять сути медиатекста. Зато зрители, слушатели, посетители различных чатов и т.п. (в особенности – молодое поколение адресатов медиатекстов), при общении с различными медиа получают так называемый «негативный заряд», и главная задача медиапедагогики (согласно «инъекционной/защитной теории») состоит в том, чтобы «предохранить», «оградить» детей и молодежь от вредного влияния медиаинформации. Следовательно, чем более пассивно зрители, слушатели, посетители воспринимают информацию, тем больше «прав» на их охрану будет у медиапедагогики.

Если попытаться продолжить эту логическую цепочку, то получается, что сами «защитники» от вредного влияния медиа в какой-то мере заинтересованы в пассивности аудитории (а иначе, от чего же защищать?). Безусловно, медиа изобилуют негативной информацией самого разного толка, и понятно, что она часто влияет на молодежь не самым лучшим образом. Но, как нам кажется, только «вскрытия негативного влияния медиа» на современном этапе развития СМК явно недостаточно, так как от этого количество «негатива» на экранах, в прессе, на сайтах, увы, не станет меньше. Наиболее продуктивным путем, думается, будет развитие умения у аудитории критически ее переосмыслить, проанализировать и сделать важные для себя выводы.

Теория медиаобразования, как источника «удовлетворения потребностей» в качестве педагогической стратегии выдвигает анализ и оценку медиатекста (точнее, отдельных его элементов) с целью извлечения максимума пользы из различного рода медиаинформации. В данной теоретической концепции основной акцент делается на содержательную сторону медиатекста. Таким образом, умение анализировать медиатекст, по мнению сторонников данной теоретической платформы, должно

способствовать максимальному удовлетворению насущных потребностей аудитории.

Теория формирования «критического мышления» посредством всестороннего анализа медиапродукции, преследует цель защиты аудитории от возможного манипулятивного медийного воздействия и выработки у аудитории умения ориентироваться в информационном потоке.

Эстетическая теория медиаобразования также на первый план выдвигает анализ медиатекстов, но прежде всего - с точки зрения их художественной и эстетической составляющих. Сторонники данной теории одними из первых в российском образовании обратили внимание на важность умения «квалифицированно» анализировать медиапроизведения и проецировать эти умения на произведения искусства (к примеру, литературные).

Иная позиция у «практической» теории медиаобразования, сторонники которой выдвигают на первый план изучение технической составляющей медиатехники и ее практическое освоение. Что же касается анализа медиатекстов, то, аудитория, согласно этой теории, вполне может обойтись и без него, достаточно лишь, опираясь на свои потребности, выбрать и без труда оценить подходящий фильм, сайт или журнал.

Еще одна теория, нашедшая горячих сторонников в советской школе, получила название «марксистской» («идеологической») и, понятно, что на первое место здесь были поставлены политические, социальные и экономические аспекты медиа с точки зрения того или иного класса. Критический анализ медиатекста в данном теоретическом подходе основан на соответствии (или несоответствии) интересам правящего политического строя. Данная позиция, безусловно, имеет место в обществе вне зависимости от политического строя и идеологической платформы, т.к. произведения медиакультуры, так или иначе, содержат идеологическую подоплеку и являются мощным средством пропаганды того или иного государственного строя.

Пожалуй, наиболее близкие позиции по отношению к анализу медиатекстов занимают семиотическая и культурологическая теории медиаобразования. Если обратить внимание на цели данных концепций, то можно заметить, что в том и другом случае, акцент делается на осмысление медиатекста, его всесторонний анализ, интерпретацию и т.д.

Как правило, описанные выше теоретические концепции, не развиваются автономно; большинство медиаобразовательных моделей имеют в своей основе несколько теоретических платформ, поэтому говорить о том, что, с точки зрения развития умения анализировать медиатексты какие-либо теоретические подходы являются (говоря языком современных школьников) «более продвинутыми», было бы неверно. С точки зрения концептуальной основы, современные российские медиаобразовательные модели опираются на несколько теоретических платформ: культурологическая (А.В.Спичкин,

Ю.Н.Усов, А.В.Федоров), теория «критического мышления» (Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин, А.В.Федоров и др.), семиотическая (Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин и др.), эстетическая (О.А.Баранов, С.Н.Пензин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров) и социокультурную (А.В.Шариков), представляющую собой синтез культурологической, семиотической и теории «развития критического мышления». Данная интеграция обусловлена целями и задачами каждой конкретной модели, решающей ряд задач, связанных с развитием личности: активизация мышления, восприятия, интерпретации, анализа, коммуникативных умений, аргументированной оценки информации, эстетического вкуса и т.д.

По справедливому мнению А.В.Федорова, в процессе деятельности, осуществляемой в контексте той или иной медиаобразовательной модели, учащиеся не только получают радость от общения с медиакультурой, но и учатся «интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развитие сюжета), связывать 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.), реагировать на произведение, ... понимать культурное наследие, ... приобретать знания, ... владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. [Федоров, 2001, с.32].

В процессе медиаобразования анализ медиатекстов различных видов и жанров осуществляется после овладения учащимися или студентами креативными умениями в области медиа, при сформированном полноценном восприятии произведений медиакультуры. В противном случае, говорить о полноценном и всестороннем анализе было бы преждевременно, так как для его осуществления аудитория должна быть подготовлена к интерпретации, аргументированной оценке медиатекста, знакома с видами и жанрами медиа.

Анализ медиатекстов, как одно из ключевых понятий медиаобразования, рассматривается в тесной связи с такими понятиями как: медиаграмотность, медиавоздействие, интерпретация медиатекста, медиавосприятие и др.

Анализ трудов российских медиапедагогов (О.А.Баранова, С.Н.Пензина, А.В.Спичкина, А.В.Шарикова, А.В.Федорова и др.) позволил сформулировать в общем виде единую схему анализа медиатекстов, сложившуюся в российском медиаобразовании.

Традиционно занятие начинается со вступительного слова педагога, так называемой «**установки на восприятие**», в котором излагаются цель и задачи занятия, информация об авторах медиатекста, включая краткий обзор их творчества, разъяснение процесса выполнения того или иного задания. Главная цель установки на восприятие - заинтересовать аудиторию и способствовать ее включенности в медиаобразовательный процесс.

Коммуникативный этап, как правило, включает в себя непосредственное восприятие медиатекста или его частей; свободную

дискуссию по теме медиаматериала; проблемные вопросы, предлагаемые педагогом; моделирование педагогических ситуаций и т.д.

И, наконец, **собственно анализ медиатекста** предполагает решение целого комплекса задач: выбор и детальный анализ ключевых эпизодов (образов, иллюстраций и т.п.); постижение логики «авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.)» [Федоров, 2001, с.61]; выявление оценочного отношения аудитории к рассматриваемому медиатексту и т.д.

Понятно, что рассматриваемая выше схема достаточно условна, так как медиаобразовательный процесс предполагает вариативность проведения занятий, многообразие форм проведения (факультативные занятия, спецкурсы, интеграция в учебные предметы).

При некоторых расхождениях в подходах к анализу медиатекстов различных видов и жанров, в целом, мнения многих ведущих российских медиапедагогов сводятся к следующим позициям:

-анализ медиатекста - процесс творческий, включающий в себя элементы импровизации, но, в то же время, он требует от педагога тщательной подготовки;

-анализ медиатекстов представляет собой свободную дискуссию, диалогическое общение педагога и учащихся, сотворчество;

-анализ медиатекстов тесно связан с развитием восприятия, творческого воображения, коммуникативных умений, самостоятельного мышления учащихся и т.д.;

-анализ медиатекстов включает в себя развитие умения выделять и детализировать ключевые эпизоды и действующие лица медиатекста, логику авторской позиции, оценочные позиции аудитории;

-методические принципы анализа медиатекстов базируются на разнообразных циклах (блоках, модулях) творческих заданий, включающих игровые упражнения, импровизации, написание мини-сценариев, рецензий, имитационные тренинги и т.п.

Примечания

Бахтин М.М. Проблема текста//Собр. соч.: в 7-ми томах. Т.5. М.: Русские словари, 1997.

Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Сиб. фил. ин-та культурологии, 2000.

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.

Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино. Автореф. ... канд. пед. наук. - М., 1975.

Менжинская Ю.И. Ближние задачи в области кино для детей//На путях к новой школе. - 1927. - №3.

Об опыте работы детских кинотеатров и школьных филиалов кинотеатров г. Москвы. - М., 1966.

Программы факультативных курсов средней школы. М.: Просвещение, 1974.

Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991.

Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. - 2000. - № 6.

Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. - М.: SvR-Аргус, 1995.

Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001.

Федоров А.В., Чельшева И.В. Краткая история развития медиаобразования в России. Таганрог, 2002.

Черепинский С.И. Учебное кино: история становления, современное состояние. Тенденции развития дидактических идей. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989.

Шариков А.В. Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации. М.: Академия педагогических наук, 1991.

*Теория медиаобразования***Медиакультура как когнитивный фильтр для медиавирусов*****В.В.Гура******кандидат педагогических наук, профессор***

Мы живем в новую эпоху, когда на смену печатному тексту как основному источнику информации, приходят различные электронные средства информации. Инфосфера, или «медиапространство» - новая территория, открытая для человеческого взаимодействия, новая среда социализации и культурного развития. Период негативного отношения к этому глобальному феномену сменяется на его осмысление и формулирование новых культурных ориентиров, одним из них, как нам представляется, является медиакультура.

Медиакультура – это совокупность информационно-коммуникативных средств, выработанных человечеством в ходе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности. Все виды медиа (аудиальные, печатные, визуальные, аудиовизуальные) включают в себя культуру передачи информации и культуру её восприятия; медиакультура может выступать и системой уровней развития личности, способной «читать», анализировать и оценивать медиатекст, заниматься медиаторчеством, усваивать новые знания посредством медиа и т.д.[Федоров, 2000, с.35].

Пространство медиакультуры существует не только на основе производства образов – это лишь одна часть отношений, делающих его возможным, - но и за счёт цикла «сообщение-приобщение»: приобщение как условие и результат потребления медиатекста, и производство сообщения как условие и результат приобщения. В более традиционных терминах – взаимообмен «информацией» и «интересов»: с одной стороны, люди (аудитория) воспринимают как интересное или полезное в первую очередь те сообщения, которые считают и чувствуют имеющими отношение к ним лично, и на них они «предъявляют спрос»; с другой стороны, производство медиапродукции не только ориентируется на интерес публики, но и побуждается реальными интересами, прежде всего политическими и экономическими, определенных сообществ, групп, инстанций и личностей, - особенно с середины XX века, когда экран сформировал в людях потребность в иллюзии другой реальности и завладел умами огромной аудитории. Сегодня медиакультура – это интенсивность информационного потока (прежде всего аудиовизуального: ТВ, кино, видео, компьютерная графика, Интернет), это средства комплексного освоения человеком окружающего мира в его социальных, нравственных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах.

Медиакультура во многом обладает чертами массовой культуры, однако это не одно и то же. «Массовая культура» – это, вообще-то, не культура для масс и не культура масс, ими творимая и ими потребляемая. Эта та часть культуры, которая создается, но не творится массами, по заказу и под давлением сил, господствующих в экономике, идеологии, политике, сфере правовых и даже нравственных отношений. Уже поэтому массовая культура стала создаваться массами с начала социального расслоения социума на слои, страты, классы. Она сопровождает и будет сопровождать человечество всегда в его социокультурной жизни. *Её отличительные черты*: предельная приближенность к элементарным потребностям человека, постоянно нарастающая востребованность её продуктов, ориентированность на природную, ближе к инстинктивной, чувственность и примитивную эмоциональность, всегда строгая подчиненность господствующим в социуме силам, предельная упрощенность в производстве качественного продукта потребления и т.п. [Акопян, 2004; Рашкофф, 2003]

Единственная среда, в которой наша цивилизация ещё может расширяться, - это эфир, иными словами – медиа. Непрерывно расширяющиеся медиа стали настоящей средой обитания – пространством, таким же реальным и, по всей видимости, незамкнутым, каким был земной шар пятьсот лет назад. Это новое пространство называется **инфосферой** [Рашкофф, 2003]. **Инфосфера, или «медиапространство»** - новая территория, открытая для человеческого взаимодействия, расширения экономики и, в особенности, для социальных и политических махинаций. Чтобы оценить не гипнотический, а облегчающий потенциал медиа, мы должны научиться декодировать информацию, поступающую в наши дома по основным, коммерческим каналам.

Если мы хотим понять инфосферу как расширение планетарной экосистемы или хотя бы как питательную среду, в которой развиваются новые идеи нашей культуры, тогда мы должны признать тот факт, что медиасобытия, вызывающие подлинные социальные перемены – это не просто троянские кони. Это **медиавирусы** [Рашкофф, 2003, с.14]. В отличии от компьютерных вирусов их опасность не очевидная и поэтому незаметная.

Пример медиавируса: в декабре 2005 года на всех телеканалах российского телевидения прошло сообщение о бракосочетании 58 летней британской рок звезды Элтона Джона со своим сорокатрехлетним бой-френдом. Далее шло сообщение, что британское законодательство узаконило такие браки и на них распространяются все права наследия и прочие права, как и на разнополых супругов. Потом следовала информация, что на «свадебный вечер» ожидаются великосветские знаменитости и «половина Голливуда». Таким образом, указанное событие через медиавирус (телевизионное сообщение о свадьбе) помимо церкви, освящается авторитетом кинозвезд, то есть становится явлением массовой культуры.

Логика развития медиавируса состоит в том, что однополые браки преподносятся массовому зрителю как явление пристойное, «нормальное» с точки зрения западного общества и даже модное. Далее следует информация, что в Британии своей очереди ждут 1200 таких гомосексуальных «супружеских» пар. То есть событие переходит из разряда уникально-эпатажного в разряд обычных массовых явлений.

Дуглас Рашкофф выделяет три типа медиавирусов [Рашкофф, 2003, с.15]:

- сознательно создаваемые и запускаемые (рекламные трюки, допускаемые «утечки информации» в политических и экономических кругах и т.п.);
- кооптируемые вирусы или «вирусы-тягачи», которые не обязательно кем-то запускаются намеренно, но которые мгновенно «запрягаются» и используются теми группами, которые надеются продвинуть свои собственные интересы и идеи;
- Самозарождающиеся вирусы, которые распространяются сами по себе, так как наталкиваются на слабые места общества или идеологический вакуум (ими могут быть новые технологии или научные открытия, например Интернет, мобильная телефония и т.п.)

Нам кажется, что приведенный пример относится ко второму типу медиавирусов. Ещё более опасным медиавирусом оказалась публикация в датской газете карикатур на пророка Мухаммеда, сообщение об этом, растиражированное телевидением вызвало беспорядки среди населения во многих мусульманских странах. Медиавирусы распространяются в инфосфере точно также, как биологические вирусы - в организме-хозяине. Прикрепившись, медиавирус вводит в инфосферу скрытые в нём концепции в форме идеологического кода – это не гены, но их концептуальный эквивалент, который Рашкофф называет «мемами» [Рашкофф, 2003, с.15]. Подобно настоящему генетическому материалу эти мемы воздействуют на то, как мы обучаемся, взаимодействуем друг с другом, и как мы воспринимаем социальную реальность. Действенность мемов, скрытых внутри вируса, зависит от того, насколько мы морально и социально податливы.

К медиавирусам можно отнести и телевизионную рекламу энергетических напитков, которые призывают молодого зрителя освободить своё естество, дать свободу своим желаниям. (Это уже пример медиавирусов первого типа). Термин «свобода», как бы скрывает своим безусловно положительным значением возможное высвобождение негативных проявлений личности, заранее их реабилитируя. Энергетический напиток, рекламируемый в невинной, привычной баночной упаковке прохладительных напитков, как бы становится обычным молодёжным напитком. Клип, сопровождающий рекламу, дает молодому сознанию

вожделенные образы освобождения, обнаженные тела, извивающиеся в томной неге бесконтрольности.

Для того, чтобы быть готовым бороться с медиавирусами и заключенными в них мемами необходимо обладать культурным иммунитетом и знанием механизма их воздействия на сознание. Зачастую они представляют собой оксюморон (стилистический оборот, в котором сочетаются семантически контрастные слова, образующие неожиданное смысловое единство). Например, термин «умные наркотики». Сопоставляя два слова, две идеи, которые вообще-то друг с другом не сочетаются, это словосочетание заставляет задуматься: «Разве наркотик бывают умными?». Такое словосочетание действует по принципу гипнотической техники, разработанной Милтоном Эриксоном: внутренне противоречивое сочетание создает свою собственную понятийную нишу в сознании тех, кто слышит его. Чем дольше словосочетание удерживает наше внимание, тем больше шансов у вируса ввести свои мемы. Задумываясь над понятием, мы утрачиваем иммунитет [Рашкофф, 2003, с.17].

Механизмы воздействия на сознание могут быть многообразными, это хорошо показали создатели нейролингвистического программирования. По мнению Д. Рашкоффа медиавирусы нацелены на проникновение в те системы и поврежденные культурные коды, которые контролируют культуру и блокируют естественный, хаотический обмен энергии и информации [Рашкофф, 2003, с.21]. Механизм медиавирусов не всегда играет только отрицательную роль, но и позволяет быстро распространяться положительной общественной реакции на медиасобытия. Таким примером может служить как бы рядовая телеинформация о жестоком случае избиения солдата Сычева в Челябинском танковом училище. Совпадение жестокости с новогодней ночью, непрофессионализма военных медиков, лживости военного командования, жуткой абсурдности хождения солдата на переломанных ногах привело к шоковой реакции общества, на которую пришлось отвечать на самом высоком уровне перед народом. Заслуживает внимания и итоговое резюме министра обороны на это событие, он увидел выход в поднятии зарплаты военным, и особенно старшинам, под эгидой которых и совершаются подобные преступления.

Таким образом, через медиавирусы медиа оказывает огромное влияние на умонастроения масс зрителей, читателей, слушателей. Невозможно перечислить все медиавирусы, как невозможно выработать и средства противодействия каждому из них. По видимому, единственным средством борьбы с их влиянием является развитие у молодого поколения критического мышления по отношению к медиа на основе выработки культурного сознания и системы культурных ценностей. Такую задачу ставит перед собой медиаобразование. Один из крупнейших теоретиков медиаобразования Л.Мастерман считает ведущей целью медиаобразования научить аудиторию анализировать и выявлять манипулятивные воздействия медиа,

ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества. Однако цель медиаобразования, по мнению Л.Мастермана, - не просто критическое понимание, но «критическая автономия».

Отталкиваясь от понятия «критической автономии», можно выйти на понятие «культурной автономии», подразумевая под этим относительно автономное существование личности в созданном самостоятельно личностном культурном пространстве, состоящем из личностной системы культурных ценностей, идеалов, критериев, образов произведений культуры, культурных предпочтений и т.д.. Это, собственно, и составляет пространство духовной жизни личности, внутренне выделенное из всей культуры, авторизированное личностью и идентифицированное с ней. Внутренним механизмом, систематизирующим это пространство личностной духовности, являются личные стремления, под которыми понимаются устойчивые цели или устойчивые отношения. Личные стремления могут мыслиться как качества высшего уровня абстрактности, которые объединяют множество целей [Василюк, 1984, с.58].

Понимание современной инфосферы, как «навозной кучи культурных отходов» [Рашкофф, 2003, с.27], непродуктивно и пессимистично. Мы согласны с Д.Рашкоффом, что медиа способны ускорить эволюцию человечества, однако для этого человеку необходимо выработать внутренние механизмы противодействия неизбежным отрицательным влияниям части СМК. Одним из таких механизмов мы считаем осознанное создание собственных когнитивных фильтров, позволяющих ориентироваться в современной инфосреде. Когнитивные фильтры имеют много общего с ценностным сознанием, которое позволяет индивиду быстро ориентироваться в системе собственных потребностей, что характеризует внутренне сложный и внешне лёгкий жизненный мир. Ценность – это не любое знаемое содержание, способное стать мотивом, а только такое, которое, став реальным мотивом, ведет к росту и совершенствованию личности. Хотя ценность как некое содержание сознания не обладает изначально энергией, по мере внутреннего развития личности она может заимствовать её у реально действующих мотивов, так что в конце концов она из содержания сознания становится содержанием жизни и сама получает силу реального мотива. Поэтому медиакультура и медиакомпетентность, как её составляющая может быть той жизненной ценностью, которая позволит личности охранить свой духовный мир от деструктивных влияний медиавирусов. Развитие этих качеств личности как раз и ставит перед собой современное медиаобразование.

Примечания

- Акопян К.З., Захаров А.В. и др. Массовая культура. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004.- 304 с.
 Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) - М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984.
 Рашкофф Д. Медиа вирус! – М.: Ультра.Культура, 2003.
 Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. 2000. - № 2. – С.33-38.

*Практика медиаобразования***Медиаобразование и межкультурные коммуникации: от виртуальных проектов – к реальным результатам***Н.Л.Альварес*

За последние пятьдесят лет медиа приобрели особую значимость в жизни человека. Сегодня это не просто средства и способы распространения и получения информации, а одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты. Глобальный сдвиг к обществу, построенному на перемещении, создании, хранении и использовании информации и основанному на знаниях, где человек становится в центр системы и является производителем и конечным потребителем информации, оказывает влияние и на образовательные системы: они должны расширяться, становиться более гибкими и разнообразными, учитывать технологический прогресс, который каждые три года изменяет баланс в области доступа к информации и приводит к изменению представлений человека об образе жизни.

Если вторая половина XX века останется в истории как время распространения среднего образования (прием учащихся в мире, по данным ЮНЕСКО, возрос почти в шесть раз), то в XXI, по утверждению ЮНЕСКО, приоритеты в области педагогики будут смещены в сторону медиаобразования. Глобализация еще более повысит цену знаний, процесс увеличения которых происходит с невероятной скоростью и растет экспоненциально. Способствуя международным обменам, распространению идей, глобализация станет ключом к появлению огромных возможностей для обучения, в том числе и в области медиа, а знания – вектором процветания общества.

По мнению профессора А.П.Короченского, «неспособность соответствовать в полной мере стремительным переменам является одной из причин нынешнего острого кризиса образовательной системы». [Короченский, 2005, с.83]. Уникальность медиаобразования в том, что благодаря появлению современных концепций и моделей, оно приспособляется к потребностям информационного общества, учит переживать технологические бумы, помогает устранять проблему коммуникационной «отсталости», становится фактором общественного развития. А это, в свою очередь, ведет к позитивным изменениям отношений в обществе: всестороннему развитию отдельных людей, сообществ, стран и регионов, вызывает трансформацию социальных и общественных институтов, формирует социальные ценности и гражданское самосознание.

Поскольку идеальное глобальное общество – это общество, в котором не существует ни политических, ни географических границ, можно говорить

о том, что медиаобразование как часть общего образования, основанного на изучении медиакультуры, носит межнациональный характер. Как и процесс глобализации, медиаобразование включает в себя такие компоненты, как комплексность социальных изменений, доминирование глобальных образовательных и культурных ценностей по отношению к локальным, конструирование новой социальной реальности, имеющей общие проблемные точки, а, следовательно, и возможные общие пути их решения. Поэтому одной из задач, стоящей сегодня перед медиаобразованием, становится овладение мировыми позитивными наработками.

ЮНЕСКО считает, что именно медиа должны сыграть важную роль в образовании, в первую очередь, молодежи, тем самым содействуя распространению передового опыта медиаобразовательных методик, обучению медиаграмотности всех слоев населения, сотрудничеству между международными центрами и медийными агентствами, организации международных и национальных медиаобразовательных форумов, консолидации документов и программ медиапедагогического характера. Эти рекомендации ЮНЕСКО становятся особенно актуальными, когда появляется возможность через интерактивные коммуникации, цифровые формы распространять и хранить медиатексты, организовывать и реализовать международные проекты. Включение нематериальных активов – человеческого, информационного и организаторского капитала – может послужить толчком к формированию глобального международного медиасоциума.

Формирующееся информационное общество, конечно, требует интеллектуальных усилий от представителей науки, образования, культуры, журналистики, которые были бы направлены на создание единого медиаобразовательного пространства, проектирование информационной образовательной среды, объяснений теорий, целей и практики медиаобразования посредникам и законодателям, формирование общественного мнения по поводу необходимости медиаобразования как компонента общего образования, а медиаграмотности/медиакомпетентности как составляющей общей культуры современного человека.

Наступает эра концептуальной консолидации знаний о медиаобразовании, систематизация наработок, обобщения мирового и российского опыта, различных направлений и подходов. Международное сотрудничество между ведущими медиаобразовательными организациями мира приобретает первостепенное значение в обмене опытом, координации усилий на региональном и глобальном уровнях и способствует тому, чтобы избегать дорогостоящих ошибок и дублирования усилий.

Так международный проект немецкого медиапедагога и исследователя Х.Ниезито посвящен теме «Видеокультура» и использует потенциальные возможности влияния аудиовизуальной продукции на межкультурные

коммуникации. В проекте Х.Ниезито участвуют деятели медиаобразования и студенты из Германии, Великобритании, Чехии, Венгрии.

Южно-Уральский Центр медиаобразования совместно с ЮНЕСКО и Ассоциацией кинообразования и медиапедагогике России предложил свой проект по созданию мировой медиаэнциклопедии. Этот проект может стать одним из направлений в решении такой важнейшей задачи как научно-методическая интеграция, консолидация всех сил (теоретиков, практиков, общественных объединений и организаций, властных структур). По данным Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, богатый опыт зарубежного медиаобразования накоплен в более чем в ста центрах двадцати стран мира. В России сегодня тоже работает ряд медиацентров и медиасообществ, которые занимаются подобными проблемами.

Думается, что проект «Мировая медиаэнциклопедия» (ММЭ) может включать в себя три этапа подготовки: сбор информации, обработка информации, издание. Структура энциклопедии видится следующей: первый раздел - теоретическая база; второй – страны, адреса, исторический очерк об организациях, ассоциациях, центрах, учебных заведениях, институтах медиа; третий - персоналии с иллюстрациями; четвертый раздел – методика и технология медиаобразования.

Редакционный совет предполагается создать из знаковых фигур российского медиаобразования: президента Ассоциации кинообразования и медиапедагогике, профессора А.В.Федорова, зам.декана факультета журналистики МГУ, профессора Е.Л.Вартановой, директора Российского института культурологии, профессора К.Э.Разлогова, профессора Омского государственного университета Н.Ф.Хилько, декана факультета журналистики Белгородского государственного университета, профессора А.П.Короченского и других специалистов, включая зарубежных коллег. Роль организатора и координатора проекта готов осуществить Южно-Уральский центр медиаобразования.

Грант Российского гуманитарного научного фонда, полученный Южно-Уральским центром медиаобразования в 2005 году для организации общественно-научных семинаров для студентов университета по проблемам медиаобразования и информационной культуры, может стать составляющей совместных проектов с зарубежными партнерами. Наша основная цель – исследовать состояние медиаграмотности молодежного сообщества, сформировать пути повышения информационной культуры молодежной среды. Задачи семинаров, организованных для студентов университета - научить молодежь понимать, как массовая коммуникация используется в социуме, развить способности использования медиа в условиях изменяющегося информационного пространства. В семинарах приняли участие президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, доктор педагогических наук А.В.Федоров («Развитие российского и зарубежного медиаобразования»), президент Фонда защиты гласности А.К.Симонов

(«Реализация конституционных прав граждан на информацию»), лидер Челябинского регионального отделения Всероссийской организации «Молодежное единство» Р.Х.Гаттаров («Деятельность молодежных организаций в условиях формирования гражданского общества в России»), заведующий кафедрой социологии Южно-Уральского государственного университета Е.В.Миронов («Современное состояние СМИ в Челябинске»), декан физического факультета ЮУрГУ, член РАН, профессор Н.Д.Кундикова («От электрона к фотону: к особенностям формирования киберпространства») и другие.

В рамках специальности «Журналистика» на кафедре введен спецкурс «Основы медиакультуры». Благодаря таким формам работы обучена и сформирована группа медиаконсультантов из студенческой среды (кафедр социологии, психологии, журналистики), которые проводят в школах города дни информационной культуры и выступают перед учащимися средних и старших классов с беседами различной тематики («Язык современных СМИ. Шершавости русской речи», «Медианасилие – из жизни и обратно», «Реклама - зона социальной опасности», «Для кого создаются детские программы», «Радиопродукция – выбор на любой вкус», «Компьютерные игры – серьезный вред несерьезных игр», «Как дети смотрят мультфильмы», «Интернет – ловушка для подростков?», «Запретные» темы в СМИ», «Музыка и ее воздействия на человека», «Информационно-правовая культура молодежи»). Лекции, беседы, активный диалог участников, медиапедагогов и медиаконсультантов дают возможность студентам и школьникам понять, как массовая коммуникация используется в социумах в условиях изменяющейся в России инфосферы, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми, сформировать навыки осмысленного общения с медиа. Площадками для исследования медиаграмотности и проведения бесед для школьников в дальнейшем станут и детские библиотеки.

Следующим этапом работы со студентами стала работа по созданию и выпуску научно-популярного издания по медиаобразованию, «Человек в медиамире. Безопасность в массовой коммуникации». Цель книги – привлечь внимание широкой общественности и, в первую очередь, родителей и педагогов, к проблемам формирования информационной культуры общества; показать, как влияет информация на выбор ценностных ориентаций в формировании социального здоровья, помочь сформировать у школьников критическое отношение к медиапродукции, дать определенный набор рекомендаций и советов родителям, а также найти возможность использовать данную книгу в курсе общей безопасности жизнедеятельности в общеобразовательных школах. К работе над книгой привлечены российские медиапедагоги, преподаватели кафедр социологии и журналистики, факультета психологии Южно-Уральского государственного университета, юристы, медицинские работники, социальные педагоги,

студенты-медиаконсультанты. Думается, что такая консолидация сил поможет в решении важной и насущной сегодня проблемы как формирование информационной культуры подростков и молодежи.

Проект «Человек в медиамире. Безопасность в массовой коммуникации» может стать международным, если его поддержат ведущие университеты и центры медиаобразования Европы. Это поможет расширить границы медиаобразования и придать ему межнациональный характер.

В пресс-центре «РИА Новости» прошла пресс-конференция по итогам Международной конференции «Доступ к государственной информации, являющейся общественным достоянием». Обсуждались актуальные вопросы обеспечения доступа граждан к официальной информации в свете принятых ЮНЕСКО «Руководящих принципов политики совершенствования государственной информации, являющейся общественным достоянием», где декларируется одна из главных целей любого общества, стремящегося к гуманитарному развитию, - дать право **всем** своим гражданам на доступ к информации и знаниям.

Проект Южно-Уральского центра медиаобразования «Информация для всех» является реализацией российского модуля медиаобразования – образования для неблагополучных групп населения.

Цель проекта – включение в информационное пространство и обучение сетевой грамотности поколения третьего возраста, решение проблемы социально-психологической адаптации несетевых людей в обществе, сближение поколений разного возраста на основе получения и использования знаний в сфере информационно-коммуникационных технологий. Этот проект Центр осуществляет совместно с региональным отделением российской партии пенсионеров и обществом «Знание».

Расширение информированности населения через организацию публичного доступа к информации есть приумножение социального капитала каждой страны. Для того чтобы обеспечить доступ к информации на мировом уровне для наименее социально защищенных групп населения, необходимо использовать информационные технологии, которые предусматривают облегчение к ней доступа и ее использования. Думается, что такую форму работы как курсы компьютерной грамотности можно считать одной из удачных форм работы с поколением третьего возраста. А вариант создания медиаклубов в различных городах России и виртуальное общение между их участниками, может стать началом формирования российского медиасообщества поколения третьего возраста.

Конечная цель проекта – создание медиаклуба для пожилых людей, прошедших обучение на этих благотворительных курсах. Курсы организованы с марта 2005 года, а занятия проводятся студентами-консультантами социально-гуманитарного факультета и преподавателями Южно-Уральского государственного университета. В течение года прошло обучение около ста человек: группа пенсионеров-активистов,

рекомендованная областной организацией общество «Знание», а также группа, в которую вошли ветераны войны, тыла, труда.

Студенты не только являются консультантами, но и проводят беседы, лекции, организуют посещение театров и выставок для участников курсов. Такая организация образовательных, культурно-воспитательных мероприятий будет содействовать формированию медиаобщества третьего поколения, снижению социального напряжения и отчуждения в обществе путем уменьшения разрыва между владеющими и невладеющими информацией.

Важность работы с поколением третьего возраста очевидна. Сегодня на базе областных организаций общества «Знание» подобные курсы организованы в Орле, Ярославле, Новосибирске, Северодвинске, Москве. Прошедший в марте 2005 Интернет-форум по образованию пожилых людей поставил своей целью объединить умения всех, кто в той или иной мере помогает пожилым гражданам находить новые жизненные ориентиры.

Важно, что сегодня в этом процессе принимают участие властные структуры, общественные организации, специалисты УНО, ученые, преподаватели и студенты вузов и университетов, представители СМИ.

Надо отметить, что у Европы накоплен определенный опыт в такой работе. И было бы интересно подробнее узнать о работе организации «Работа и жизнь» (Германия), «Одиссей» (Голландия). Так проектное бюро Института по международному сотрудничеству немецкой ассоциации народных университетов (ИМС/НАОВ) уже более восемь лет успешно работает с Россией, решая на практике конкретные задачи, связанные с повышением квалификации референтов-организаторов, специалистов по современным методам и формам работы со взрослыми, улучшением обмена опытом и информацией между специалистами, распространением учебной и методической литературы по образованию взрослых.

Заслуживает особого внимания и работа НИИ информационных технологий социальной сферы Кузбасса, действующего в структуре Кемеровского государственного университета культуры и искусств. Само название Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» было осмыслено в НИИ ИТСС как биполярное, двухполюсное: «информация для нас» и «информация о нас», поэтому приоритетными направлениями в работе стала подготовка различных социальных групп населения. Связь НИИ с учреждениями социальной защиты, социального обеспечения, центром занятости населения, учреждения здравоохранения открывает возможность каждому жителю Кузбасса приобщиться к мировым информационным ресурсам и обладать сетевой грамотностью.

Примечания

Короченский А.П., Медиаобразование: миф или реальность?//Медиаобразование. 2005. № 2. С.83.

Практика медиаобразования

Медиа, современная семья и школьник

*О.А.Баранов, кандидат искусствоведения, доцент,
С.Н.Пензин, кандидат искусствоведения, доцент*

Человек XXI века живет в медиатизированном пространстве, которое представляет его новую сферу обитания, реальность современной культуры. Средства массовой коммуникации проникли во все сферы жизни. Медиа стали основным средством производства современной культуры, а не только передаточным механизмом. Информационный бум, ставший реальностью жизни в последние 10 лет, стал одним из важнейших факторов в формировании личностных характеристик школьника, среди которых немалую роль играют эстетические представления и ценности. Говоря о влиянии на человека средств массовой коммуникации, надо в первую очередь отметить их информационную и просветительскую роли, благодаря которым не только «раздвигаются стены квартир до границ планеты», но и приобретаются весьма разнообразные, противоречивые, несистематизированные сведения о типах поведения людей и образе жизни в различных социальных слоях, регионах, странах.

Средства передачи информации создают условия для развития человека, овладения широким кругом информации. Но в тоже время объективно они формируют слушателя, зрителя, т.е. потребителя. Станет ли он активным субъектом культуры – зависит от многих дополнительных условий:

- подготовленности человека к взаимодействию с медиа (в наших школах его пытаются готовить лишь как читателя);
- включенности медиа в его реальную жизнедеятельность;
- влияние семьи.

Средства массовой коммуникации весьма существенно влияют на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм и на формирование ценностных ориентаций личности. Кино, видео, телевидение, Интернет предлагают самые различные нормы и стандарты жизни. И большие группы, и конкретные люди далеко не всегда в состоянии трезво оценить возможности их реализации, имеющиеся в обществе, у конкретных людей. В результате в массовом порядке формируются потребности, которые слабо или совсем не соотносятся с возможностями их удовлетворения. Это ведет как к позитивным последствиям (росту жизненной активности), так и к негативным (активность может приобретать антисоциальный характер).

Медиа выполняют и рекреативную роль, поскольку во многом определяют досуг людей как групповой, так и индивидуальный. С рекреативной тесно связана релаксационная роль средств массовой информации. Она приобретает специфический оттенок, когда речь идет о подростках и юношах, у которых возникли проблемы в общении с окружающими или в других сферах их жизни, что приводит, как правило, к напряженному эмоциональному состоянию и

дискомфорт. Эти ребята могут, увеличив потребление продукции кино, радио, телевидения, печати, сократить тем самым контакты с людьми, найти отвлечение от неприятностей, заглушить или рассеять эмоциональную неудовлетворенность.

Особо следует сказать о видео и DVD. Быстро растет число домашних кинотеатров в семьях. Основные зрители – подростки и юноши, а репертуар – фильмы ужасов, боевики, порно. Влияние подобной продукции на юных зрителей довольно эффективно, ибо практически нет конкуренции со стороны воспитательных структур. Нынешняя культура – это, скорее, плохо упорядоченная мозаика, где в принципе невозможно объективно отличать «более главное» от «менее главного». По сравнению с культурой предшествующих эпох, эта культура необычайно подвижна, ориентиры в ней меняются стремительно и разнонаправленно. А «телом» этой культуры являются в основном средства массовой информации, причем во все большей мере электронные.

Но школа и в этих условиях продолжает вести себя так, как будто можно полностью обеспечить трансляцию и преемственность всей системы культуры, передав ученику набор каких-то «фундаментальных» знаний.

И вот в семидесятые годы появился странный для русского уха термин «медиаобразование». Впервые сколько-нибудь подробно это понятие было расшифровано в материалах ЮНЕСКО: «Под медиаобразованием следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких как, например, математика, физика, география» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555].

Кинообразование – важнейшая (и по объему, и по значению) часть медиаобразования. Основной задачей медиаобразования является подготовка нового поколения к существованию в современных информационных условиях, к воспитанию и пониманию различной информации, осознанию последствий ее воздействия. Что объединяет кинематограф с другими видами медиа (пресса, радио, ТВ, видео, компьютерные сети и др.)? Связь с техникой, с ИТР. Кинокамера автоматически (в отличие от художника) фиксирует и воспроизводит изображения предметов в движении. Принцип механизации в кинематографе распространяется и на процессы размножения готовых фильмокопий. Подобно изобретению книгопечатания, изобретение кино было подлинной революцией в способах распространения, хранения, тиражирования и транспортировки информации.

Открытие новых технических средств изображения привело к появлению новых видов искусства: художественной фотографии, кино, ТВ.

На примере кинематографа удобно раскрыть специфические черты «технических» видов искусства: а) они используют различные формы и средства коммуникации, являются массовыми; б) их оригинал создается не в единственном экземпляре, а в количестве, достаточном для всего населения; в)

благодаря им сокращается время между созданием художественного произведения и его массовым восприятием публикой (сравните, сколько времени требуется, чтобы все жители города посмотрели театральные спектакль, а фильм, показанный по ТВ, все смогут увидеть одновременно); г) их техническая база - продукт машинного производства, совершенствование которого зависит от научного уровня технологии;

д) они позволяют создавать оригинальные новые произведения и репродуцируют (ретранслируют) произведения традиционных видов художественного творчества (живописи, графики, музыки, театра и т.д.); е) они на новом уровне способны решать задачи традиционных искусств, выступая тем самым их «конкурентами», и заставляют живопись, графику, театр и другие старые искусства полнее использовать свои возможности, обновлять содержание и форму произведений. Последнее положение легко проиллюстрировать примерами взаимоотношения театра с кинематографом и ТВ. Под влиянием новейших искусств, у которых имеются гигантские возможности для имитации реальности, в образном строе современного театрального спектакля изменился баланс изобразительности и выразительности.

Необходимо иметь ясное представление, как, при каких условиях, когда кино из механизма для фиксации реальности (на синематограф Люмьеров смотрели как на «ожившие фотографии») превратилось в искусство - творческое, образное отражение реального мира. В художественном образе не должно быть ни чистой изобразительности (она равна механическому копированию), ни чистой выразительности (она тождественна субъективизму). Громадный познавательный и воспитательный потенциал кино связан с тем, что оно за очень короткий срок стало искусством.

Особенность кинообразования обусловлена двойственной природой кинематографа, который, с одной стороны, относится к средствам массовой коммуникации, а с другой (художественное, т.е. игровое, документальное и анимационное кино) - к искусству. Педагогу необходимо отчетливо представлять, что объединяет медиаобразование и кинообразование. В чем их различия? Чтобы проанализировать эти сложные взаимоотношения, требуется изучить специфику киноискусства, его историю, его особое место в системе искусств и в системе медиа. Фильм - своеобразный медиатекст, функционирующий одновременно и по законам медиа (т.е. является источником информации), и по законам художественного творчества. Искусство - специфическая форма общественного сознания и человеческой деятельности, представляющей собой отражение действительности в художественных образах, один из важнейших способов эстетического освоения мира. Вот почему фильм - это такой медиатекст, который предъявляет повышенные требования к аудитории; в большинстве других средств массовой коммуникации понятие «художественный образ» отсутствует.

Кинематограф можно использовать как вид медиа, он способен (например, с помощью ТВ, видео, Интернета и др.) тиражировать свои произведения. В таком случае кино становится объектом медиаобразования. Однако кино - не

только средство информации, это еще и искусство, и, скажем, техническое средство обучения (ТСО). Но ТСО - подсобные средства, которые изучаются одним из разделов педагогики. Точно так же медиапедагогике, на наш взгляд, не под силу охватить и проанализировать все аспекты сложнейшего явления, именуемого киноискусством.

Остановимся кратко на других отличиях кинообразования от медиаобразования. Главная задача масс-медиа - передача аудиовизуальной информации. Кино как искусство связано с нематериальным аспектом человеческой деятельности, с духовной жизнью. Когда-то это именовалось «душой», сейчас назовем - самосознанием, которое включает воспоминания, размышления, мечты, планы. Современное кино, та его часть, которая именуется интровертивным (в отличие от экстравертивного) кинематографом, показывает (именно показывает!) не только внешние события, но и внутренний мир человека.

Информация, которую передают медиа, должна быть объективной, только тогда она будет максимально правдивой. Объективная информация - анонимна, она не зависит от особенностей того, кто ее передает. В искусстве на первый план выходит личность, которая и определяет эстетическую сущность фильма. Прежде всего, это личность автора (режиссера, других членов съемочного коллектива), затем личность героя. Наконец, для кинообразования важна особенность аудитории, т.е. личность зрителя. На развитие личности того, кто воспринимает фильм, и направлено воздействие искусства.

Не следует забывать, что медийная информация воспринимается в основном разумом (хотя подключаются и чувства). В искусстве все по-другому. В.Г.Белинский говорил, что есть люди, которые воспринимают искусство головой, а это все равно, что воспринимать его ногами. Кинообразование ориентировано, как и само художественное творчество, на развитие и интеллектуальной, и эмоциональной сфер учащихся.

Прошлое технического развития медиа пробуждает в нас лишь познавательный интерес. Например, в истории изобретения и развития фотографии на первом месте - конструкторские новшества. Так же нам интересна история автомобиля, авиации, паровоза и других великих изобретений. Но самое старинное авто или паровоз - лишь музейные экспонаты, а не транспортные средства. Как газетный лист вековой давности - лишь документ, исторический источник. Иное дело - немой фильм выдающегося режиссера; ценности произведений искусства непреходящи, они не устаревают. Лучшее доказательство тому - немые «комические» Ч.Чаплина, которые и сегодня вызывают у учащихся гомерический хохот. Вот почему для кинообразов важны и теория кино, и его история.

При рождении любого нового направления науки ученый невольно становится универсалом и пытается охватить все разделы, все проблемы. Подобное характерно для первого, начального, этапа становления медиапедагогике. Теперь он завершен, и, думается, пора переходить к узкой специализации, к решению конкретных задач. Иначе окажутся в проигрыше те, ради кого и возникло медиаобразование, - наши воспитанники. Общий

недостаток большинства направлений и моделей медиапедагогике заключается в том, что художественные произведения смешиваются и рассматриваются в одном ряду с остальной медийной продукцией. Художественный фильм в таком случае анализируется не как произведение искусства, а как обычный стандартный медиатекст. В результате учащиеся лишаются главного: свободы и возможности выбора, ибо шедевры киноискусства уравниваются в их глазах с заурядными коммерческими поделками.

Напомним знаменитые слова М.И.Ромма: «В мире существуют рядом, встречаясь, раскланиваясь, иной раз даже сожительствова, два кинематографа. Они - разные. Один кинематограф - это искусство. Другой - доходная промышленность. Один кинематограф ищет. Другой подбирает найденное и пускает в оборот. История первого - это прерывистая цепь трудных открытий, блестящих удач и болезненных, подчас смертельных неудач. История второго - густой поток фильмов, похожих на вчерашние, на сегодняшние и даже на завтрашние... Первый кинематограф редко напоминает о себе человечеству».

Проблемы взаимодействия медиа и школы особенно актуальны для России в переходный период, период становления демократического общества. К числу самых серьезных из таких проблем можно отнести практически полное игнорирование в любом школьном курсе всего того, что связано со средствами массовой информации. Игнорируется тот очевидный факт, что наиболее значительные изменения сегодня происходят именно в информационной области и что благодаря широкому распространению медиа ребенок постоянно оказывается под «ударом» множества информационных потоков. И воздействие этих потоков ни родителями, ни учителями, как правило, не контролируется, практически не прогнозируется и не учитывается.

В отечественных традициях образования и - шире - трансляции культуры от поколения к поколению есть один важный элемент, из-за которого именно для нашей страны и именно в наше время основные задачи медиаобразования оказываются особенно актуальными. Но и особенно труднодостижимыми. Этот элемент - традиционная авторитарность в передаче культуры, невольно предполагающая некритическое отношение к любым «формально» поданным сообщениям, в том числе и к медиатекстам: слишком недавно все они были официозом, голосом чуть ли не Абсолютной Истины. И традиции почтительного отношения к печатному слову или телевизионному кадру сами по себе не выветриваются: они могут лишь видоизмениться, «переключив» некритичность восприятия с медиа вообще на «свою» программу, газету, журнал... Сегодня эта традиция накладывается к тому же на почти полную социальную «недоразвитость» школьника.

Большинство людей сегодня предпочитают смотреть фильмы дома. Кино еще остается постоянным развлечением для влюбленных пар, которым нужно куда-нибудь вырваться из дома. Как только люди взрослеют, обзаводятся семьей, приобретают больше обязанностей по дому, просмотр фильмов переносится в домашние стены. До кинотеатров становится не так-то легко добраться, и поскольку фильм можно посмотреть по ТВ или видео, поход в кино кажется не стоящим усилий и материальных затрат.

Воспитание в семье отличается глубоким эмоциональным, интимным характером. Проводником семейного воспитания являются родительская любовь к детям и ответные чувства. Эффективность семейного воспитания во многом определяется теми эмоциональными узами, которые связывают всех ее членов, благодаря чему дети чувствуют себя защищенными.

Видео является средством информации, хорошо вписывающимся в жизнь семьи, потому что оно может удовлетворить любые вкусы и пристрастия. Просмотр фильмов по телевизору и видео позволяют компенсировать ограниченный отбор картин, предлагаемых кинотеатрами. Преимущества видео или DVD, заключающиеся в возможности выбора когда смотреть, что смотреть и как смотреть, перевешивают для многих привлекательность похода в кинотеатр.

Грамотность родителей в области медиакультуры достаточно низка, и они не всегда могут оказать помощь детям в выборе того, что лучше всего посмотреть на экране.

Вот почему классный руководитель должен знакомить родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, организуемого в классе. Это обусловлено необходимостью выработки единых требований, общих принципов, определения цели и задач воспитания, отбора его содержания и организационных форм в семейном воспитании и в учебно-воспитательном процессе класса, школы.

Перед введением в классе новых учебных предметов, обладающих высоким воспитательным потенциалом, классный руководитель проводит ознакомительную работу с содержанием и методикой преподавания курсов «Мировая художественная культура», «Этика и психология семейной жизни», «Основы киноискусства». Необходимо это для создания единой воспитательной среды семьи и школы, частично - для просвещения родителей в области нового предмета и оснащения их его методикой в условиях семейного воспитания (осуществляется это на родительских собраниях с использованием кино/видеоматериала, в индивидуальных беседах, при посещении семей, при вовлечении родителей в совместную с детьми деятельность).

Покажем это на конкретном примере. В рамках школьного кинолектория оправдала себя практика обсуждения фильмов школьной тематики, таких как «Школьный вальс», «Оглянись», «Вам и не снилось», «Клетка для канареек», «Доживем до понедельника», «Розыгрыш», «Чужие письма», «Сто дней после детства», «Спасатель», «Наследница по прямой», «Ключ без права передачи», «Пацаны» и др. Например, рассматривая кинофильм «Оглянись», учитель говорит о том, что вот они сидят вместе - мать и сын. Она - за рулем «Жигулей», модно одетая, все еще очень красивая женщина, несмотря на то, что подавлена тяжким горем: недавно похоронила мужа, отчима Виктора. На заднем сиденье машины - семнадцатилетний сын с гримасой всезнания и презрения на лице. Пять минут назад он грубил матери и издевался по поводу похорон пса, бывшего любимца семьи, через несколько дней он с яростным озлоблением оборвет одноклассника, рассуждающего о Льве Толстом, и, швырнув тряпкой в висящий на стене портрет писателя, разобьет его. Отвесит пощечину девочке,

которая ему нравится. Напьется. Смошенничает. Совершит подлость. И, наконец, самое страшное, чему не бывает прощения, - сделает так, что мать, казня себя, предпримет попытку уйти из жизни, оставив сыну прощальное письмо: «Я не знаю, как все исправить, а видеть тебя таким не хочу и не могу».

«Только ли потому, что осиротел дом после смерти Павла Евгеньевича, крупного ученого, человека настоящего, даже по мнению Виктора, непримиримого к недостаткам взрослых, стал таким сын этой женщины?» - задает вопрос учитель собравшимся на собрании родителям. В ходе дискуссии становится ясно, что истоки отчуждения кроются глубже, что главная героиня по-настоящему никогда не любила ни мужа, ни сына. И наступил час платежа, тем самым создается ситуация для анализа отдельными мамами и папами опыта семейного воспитания, определяется программа совместных действий школы и семьи. Завершая беседу и разгоревшееся обсуждение, педагог выдвигает перед родителями новую задачу: имеем ли мы право так бесцеремонно употреблять родительские права, как показано, например, в фильмах «А если это любовь?», «Вам и не снилось»? Это заставляет каждого родителя вдуматься в смысл прослушанной беседы, по-деловому оценить опыт других отцов и матерей. А дальше начинается поиск решения с раздумьями, неудачами и радостными находками.

Умело подготовленная и интересно поставленная перед родителями (с помощью фрагментов из фильмов, на основе материала просмотренных по заданию педагога кинолент) задача является незаменимым средством превращения общих положений семейной педагогики в практическое знание, в навыки, опыт. Она учит педагогически мыслить, а это самое важное в просвещении родителей. Кроме того, одновременно учитель решает и вторую, не менее важную задачу развития духовных контактов школы и семьи, чему немало помогают совместные просмотры и обсуждения фильмов школьной тематики.

От чего зависит выбор кинокартины для просмотра? В первую очередь выбор определяется тем, как мы живем, сколько денег можем потратить, есть ли в доме телевизор и видеомэгафон, DVD-плеер, что предлагает нам телевидение и что есть в аудиовизуальном прокате.

Во-вторых, выбор будет зависеть от того, кто нам порекомендует посмотреть тот или иной фильм. Наконец, и от нашего развития, подготовленности на данный момент. От выбора зависит, что мы поймем в фильме, как ощущаем свое положение в обществе, разделенном по половым, возрастным, социальным, национальным и другими особенностям. Полученное от фильма удовольствие будет различным в зависимости от многих причин, в том числе от настроения зрителя, всевозможных общественных условий и от того, с кем зритель смотрит кинокартину.

Многие фильмы последних лет объединяет тема «Отцы и дети» («Часы», «Билли Эллиот», «Лиля навсегда», «Коктебель», «Возвращение», «Сын» и др.). Эти фильмы прямо адресованы как учителям, так и будущим учителям - нынешним студентам, родителям: они о сложности семейных отношений, о воспитании, о беспризорных детях. На базе этих и им подобных фильмов

классный руководитель проводит в школьном киноvideотеатре кинофестиваль для родителей «Дети смотрят на нас».

«Часы» (реж. С.Далдри) - один из лучших американских фильмов 2003 года. Это экранизация романа М.Каннингема, увенчанная «Оскарами» и премиями Каннского кинофестиваля. На экране - три семьи в разные годы XX века, у которых полный достаток, а счастья нет.

«Лиля навсегда» - фильм шведа Л.Мудиссона о нас, о России, о русской девочке-подростке, которую бросила мать, а мерзавцы сделали «гулящей».

В фильмах-дебютах «Возвращение» А.Звягинцева (Гран-при «Золотой лев» МКФ в Венеции и множество других призов) и «Коктебель» А.Попогребского и Б.Хлебникова (спецпризы XXV Московского МКФ «Серебряный Георгий», кинофестиваля «Окно в Европу») отцы и сыновья словно на качелях: сближаются - отчуждаются.

«Коктебель» - типичное «роуд-муви», кинопутешествие. У талантливого авиаконструктора умерла жена, он спился, продал квартиру в Москве и подался с одиннадцатилетним сыном (которого с редким достоинством играет десятилетний Г.Пуспекалис) к сестре в Крым. Денег нет, добираются «на перекладных».

Давно не было столь правдивой и трогательной отечественной картины, напоминающей, что мы разучились беречь друг друга. Фильм откровенно «трудный»: в нем нет никаких из ряда вон выходящих событий, развлекательных дивертисментов. Всего несколько эпизодов. Отец и сын едут в теплушке товарняка, ночуют у путевого обходчика, нанимаются починить крышу дома к злобному алкоголику, но тот их обманул, да еще ранил отца. Странников пригрела одинокая медсестра, отец предлагает у нее отогреться, перезимовать, но мальцу не терпится осуществить мечту, и он отправляется в Коктебель один...

За внешней простотой «Коктебеля» скрывается дерзкий вызов откровенно коммерческой развлекаловке «русского Голливуда». Критики ощутили в фильме чеховские ноты, сопоставляли его с произведениями В.Вендерса, Д.Джармуша. Вспоминаются схожие эпизоды в «Ивановом детстве», «Зеркале» А. Тарковского и еще в раннем фильме В. де Сика «Дети смотрят на нас», которым шестьдесят лет назад начинался итальянский неореализм.

В финале картин «Лиля навсегда», «Коктебель» брошенные дети в упор смотрят с экрана на нас. А мы отвернемся, оставив их наедине со своей бедой, без семьи, без помощи, без защиты? Сделаем вид, что ничего страшного не происходит, и мы не слышали про пять миллионов беспризорников в стране? А ведь подобного не было даже во время войны.

В «Возвращении» многие увидели какую-то тайну, загадочность сюжета. Основная проблема «Возвращения», как и «Коктебеля», - постфеминизм. Всемирный взрыв, нелепо нареченный «сексуальной революцией», покончил с патриархатом; у женщин теперь равные права с мужчинами. Феминизм похоронил универсальную мужскую характеристику - превосходство над женщинами. У режиссеров-дебютантов рассказывается не о самой «сексуальной революции», а о ее роковых последствиях для семьи.

Больше других от путаницы с понятием «настоящий мужчина» страдают дети - главные герои обеих картин. У фильмов схожие сюжеты - путешествия с отцами, которых они почти не знают. Привычные, освещенные веками «роли» размыты: матери, отстаивая свои права, заразили отроков строптивостью. Малец в «Коктебеле» возражает отцу с неслыханной грубостью. Не обходятся без хамства и братья в «Возвращении». Их новоявленный отец - представитель исчезающего вида настоящих мужчин. Изнеженные бабушкой и мамой сынки сталкиваются с непривычными требованиями дисциплины. Старший брат идет на компромиссы, младший откровенно бунтует, для начала объявив голодовку.

Не столь давно тема конфликта между поколениями была под строжайшим запретом. В основу сюжета «Бежина луга» С.Эйзенштейна легла грустная история Павлика Морозова: сын предает отца, тот его убивает. Но никто из нас не видел и не увидит ни первого, ни второго варианта кинотрагедии: они уничтожены. В фильме «Домой!» по рассказу А.Платонова «Возвращение» («Семья Иванова») показано болезненное досрочное взросление ребенка в войну; одиннадцатилетний малец не может перестать командовать и при отце, вернувшемся с фронта. «А ты, огонь, не лохматься. Гори ровно. Грей под самую еду...» - распоряжается пацан, обращаясь к... печке. Одно из печальных следствий войны - безотцовщина. Но и счастливики, чьи отцы вернулись, за долгие четыре с половиной года отвыкли от них. А.Платонов выступил первооткрывателем важной проблемы.

Напомним, что конец «оттепели» начался скандалом с «Заставой Ильича» М. Хуциева из-за виртуальной встречи героя фильма с убитым на войне отцом. Сергей признается, что не знает, как жить.

- Сколько тебе лет? — спросил отец.

- Двадцать три.

- А мне двадцать один. Как я могу тебе советовать?

Что тут началось! «Все знают, что даже животные не бросают своих детенышей, - завопил Хрущев. - Можно ли представить, чтобы отец не ответил на вопрос сына, как найти правильный путь в жизни? А сделано так неспроста. Детям хотят внушить, что их отцы не могут быть учителями в их жизни... Молодежь сама без советов и помощи старших должна, по мнению постановщиков, решать, как ей жить. Но не слишком ли вы хватили через край? Вы что - хотите восстановить молодежь против старших по колений? Ничего у вас из этого не выйдет!» (Бурные аплодисменты) [Советская культура, 1963, 12 марта].

Конфликт между долгом и чувством - так трактовал проблему «отцов и детей» А.Тарковский, начиная с «Иванова детства», где разведчики привязываются к сироте, пытаются его коллективно усыновить (был такой термин «сын полка»), но посылают в тыл врага на верную гибель. Навсегда остался в нашей памяти заключительный кадр «Соляриса»: на пороге отчего дома коленапреклоненный «блудный сын»...

Создатели фильмов во времена «оттепели» и помыслить не могли о той смелости, с которой будут изображаться взаимоотношения отцов и сыновей в современном российском кино. Дети в «Коктебеле» и в «Возвращении» в

открытую бунтуют против идеалов родителей с их привычкой к покорности. Наиболее откровенно рабская смиренность показана в «Старухах» Г.Сидорова. Это при них - старших поколениях - в XX веке творились немыслимые надругательства над талантливейшим народом, растлевались искусство и культура. Это они - отцы и матери - молчаливо стерпели разграбление богатейшей страны, превращение 90% населения в нищих. Вот откуда экранная нетерпимость тех, кто еще не вышел из нежного возраста.

«Коктебель» - притча. Отец, строивший в прошлом лучшие в мире самолеты, ухитрился потерять все. Лишил сына школы. И рад-радешенек, когда кто-нибудь «подкинет картошечки». Сам объясняет, в чем дело: «Я расслабился (читай: запил), а сын рос сам по себе. Слава Богу, умный, нормальный». В детстве проявляются первые выражения личной воли, которые могут быть удовлетворены или нет, - решать тут старшим. Но мальчик восстает против отца. Мы, зрители, не собираемся потворствовать его безответственному поступку, но не можем и не сочувствовать пацану, который горько плачет в пустынной ночной степи. Парнишка взваливает на свои хлипкие плечи непосильную классическую роль «блудного сына».

Тема «Отцы и дети» находилась под полузапретом еще и потому, что семья служила убежищем от гнета государства, идеологии. Только в семье мы становились самими собой, не нужно было притворяться. Этим обстоятельством частично объясняется невиданная раскованность отца и сына в фильме А.Сокурова, который так и называется: «Отец и сын». К прошлому режиссер относится негативно: «Может быть, нужно сделать фильм о вине народа за соучастие в преступлениях власти. Ведь соучастие в репрессиях непростительно, особенно если это репрессии против самих себя. Когда сидят миллионы, а другие миллионы молчат или кричат «за» - это соучастие» [«Известия», 2004, 8 апреля].

Вне дома, вне семьи Сокурова ничто не интересует. Знаем лишь, что отец покинул армию, а сын учится в Военно-медицинской академии. Больше никаких сведений о них нет, все сосредоточено на притяжении отца и сына друг к другу. Не случайно на пресс-конференции в Канне режиссера спросили: можно ли понять это кино вне гомосексуального контекста? Сокуров ответил, что снял фильм о нежности между родными, а нежность - это закон, грубость - преступление. Ласки двух мужчин в первых кадрах - естественное желание старшего успокоить младшего, которого мучают ночные кошмары. В «Отце и сыне» все иносказательно, начиная с места обитания необычной семьи — где-то ближе к небесам, в мансарде. Внизу раскинулся приморский город. Съемки велись в Петербурге и Лиссабоне; рецензенты нарекли место действия Петербомом. Сокуров словно взялся посрамить З.Фрейда, уверявшего, будто отец и сын остаются непримиримыми врагами. Сокуров показал идеальные взаимоотношения, о которых можно только мечтать. Нам всем не помешало бы быть более доверчивыми и открытыми друг другу. Но слияние двух личностей, как в фильме, опасно: одна из них начинает невольно жертвовать своими интересами. Курсант, например, расстается с девушкой, которую любит. Он

рассказывает ей, будто видел во сне их сына. Та удивлена: никакого ребенка у них нет и не предвидится, так как она выходит замуж за другого.

«Старухи» Г.Сидорова - словно машина времени, отбрасывают нас века на два назад: жизнь героинь фильма мало чем отличается от крестьянского быта при крепостном праве. Но в деревнях той поры было полно мужиков и детей. Героини «Старух» доживают свой век в вымирающем русском селе. Когда они хоронят сверстницу, горестно восклицают: «А кто нас сvezет на погост?». Потом в деревню въезжает танк, из него появляется фигура в коротких штанах, восклицает: «Россия, мать! Я сын твой», - и затягивает басом «Как во городе было во Казани». Бабушки догадываются, что это давно покинувший родное село сын усопшей, опоздавший на похороны: «Ты бы лучше на могилку сходил». Эпизод, достойный Шукшина.

Бабушки примирились со своей судьбой. Лишь однажды они проявляют непокорность, отказываясь выдать беглого солдата. Сначала встречают его настороженно. Одна из них предлагает беглеца напоить и сообщить, куда следует. Но солдатик уверяет, что готов служить где угодно, хоть в Чечне, лишь бы там не было майора, который грозит пристрелить его на первых же стрельбах. Потом грядет сцена: старая крестьянка прячет в погребе солдатика. Да только в деревню въезжают не немцы-каратели, а взвод родной армии. И мы, зрители, переживаем за беглеца: найдут - не найдут? В финале старухи провожают солдата до «железки». Когда поезд тронется, тот помашет спасительницам, и у всех на глазах слезы: у парня, у бабусь и у нас, зрителей.

Мы все «родом из детства»; ни одно впечатление «утра жизни» не прошло бесследно. В наших лучших фильмах - разные стадии трудоемкого процесса формирования личности. Кинематографисты обратились к вечным проблемам. В «Коктебеле» отец заботится о пропитании мальчика, но он не в состоянии задуматься о его внутренней жизни. В «Возвращении» отца вообще не было 12 лет; вновь обретенные им дети к подростки не стали, да и не могли стать для него источником радости. В «Старухах» наблюдаем суровый приговор судьбы на заключительном этапе: одиночество. И лишь в «Отце и сыне» - нормальные взаимоотношения старшего и младшего, лишённые какого-либо принуждения и унижения.

На старте третьего тысячелетия кино заставляет нас задуматься о порядке, существовавшем с незапамятных времен, пытается помочь сохранить семью - самое дорогое, что может быть в жизни каждого из нас.

К проблеме «Отцы и дети» обращаются и документалисты. Один из самых пронзительных фильмов последнего времени на эту тему - «Три дня и больше никогда» (Россия, 1998, сценаристы А.Гутман и В.Скворцов, режиссер А.Гутман). Фильм рассказывает о том, как Любовь Васильевна Бирюкова на три дня приехала в тюрьму строгого режима на свидание с сыном Александром, осужденным на 20 лет. Современный острог расположен на каком-то северном острове, соединенном с остальной сушей длинной деревянной эстакадой. В фильме три главы, которые так и называются: «День первый», «День второй»...

Большую часть экранного времени занимают двое в «гостинице» - тюремной комнате для свиданий. Александр спит, а мать сидит рядом и смотрит на него.

Потом мать и сын вместе едят. Мать непрерывно что-то рассказывает, а сын ее гладит, гладит по волосам, по лицу, по плечам. И слегка улыбается. Мелькают кадры его тюремной жизни: в камере, в столовой, на работе, на прогулке. После душа вынужден голым долго идти в раздевалку по длинному коридору под взглядами надзирателей. Охрана строга, но доброжелательна и вежлива. Мать принимает начальник тюрьмы, читает ей материалы дела: сын на срочной службе в армии застрелил офицера. Почему - мы не знаем. Был приговорен к высшей мере наказания, но помилован. Мать плачет; выходя, не может найти ручку двери.

И вот «день третий и последний». На будильнике — 10 утра; входит офицер с охранником и объявляет, что свидание окончено. Отчаяние овладевает и матерью, и сыном, и нами, зрителями. Удержаться от слез невозможно. Офицер ждет, но потом напоминает, что пора. Сын в последний раз обнимает мать и уходит. Любовь Васильевна собирает кошелки, потом едет в автобусе. Дикторский текст: «Пенсия у нее маленькая, дорога стоит дорого. Больше к сыну никогда не ездила...». Фильм кончился, а мы продолжаем размышлять, каково два десятилетия, лучшую часть жизни, провести за решеткой.

Еще один фильм, в котором дети откровенно, в упор, смотрят на нас, зрителей, - «Зона. Осторожно: дети!» (Беларусь, 2003, режиссер Р.Грицкова). Это часовой репортаж о колонии для малолетних преступников. Режим иной - гораздо мягче. Мы подробно знакомимся с бытом подростков, наблюдаем их в работе, в бане, на отдыхе, в классе. Много монологов самих ребят. Паренек прямо в объектив рассказывает: «Сижу за убийство, дали 12 лет, но я никого не убивал, меня подставили...». Пишут сочинение: «Один день на свободе». Некоторые тексты мы слышим: «Поехал бы к бабушке, поел бы блинов со сметаной, пошел бы к другу. Купили бы пивка, взяли рыбки, пошли в лес, разожгли костер, поговорили бы. Или пошел бы на дискотеку, познакомился бы с молодой девушкой, чтобы переписываться...».

Юные заключенные наводят чистоту в камерах, подметают и моют полы, поливают цветы. В мастерской под руководством наставницы шьют мягкие игрушки. Женщина объясняет, куда вставлять хвостик, куда ушко, - получается красавец-тигр. Литературный вечер, посвященный Пушкину, проходит при зажженных свечах. Один за другим хлопцы старательно декламируют стихи: «Бог в помощь вам, друзья мои...». Подробно показаны вечера художественной самодеятельности. Паренек поет под аккомпанемент небольшого оркестра, в один из выходных - поход на волю. Воспитанников долго инструктируют, как вести себя в автобусе, в общественных местах. После посещения исторического музея идут к мемориалу. Хлопцы подходят к группе девушек, знакомятся. Сопровождающий офицер фотографирует их всех на фоне танка на постаменте.

Самый трогательный эпизод, разумеется, - свидание с родными. Гостинцы, которые те несут, проходят спешную экспертизу. И вот матери обнимают своих непутевых сыновей, стриженных под нулевку. Все плачут. Фильм заканчивается на оптимистической ноте: группу воспитанников приглашают на комиссию, которая готовит дела тех, кто хорошо себя вел, к досрочному освобождению. Заключительные титры идут на фоне охранников со сторожевыми собаками. По

одинокке выходят из машины вновь прибывшие подростки. Лица у них, надо признаться, совершенно разбойные.

Некоторые цифры для размышления после просмотра фильма «Зона. Осторожно: дети!»: 650 тысяч подростков находятся в детдомах. Каждый год в детдома поступает более 100 тысяч детей, лишенных родителей. 40 процентов детдомовцев становятся преступниками в течение нескольких лет после выпуска, 10 процентов кончают жизнь самоубийством в течение первого года самостоятельной жизни; 2 миллиона детей школьного возраста не учатся. За последние 10 лет смертность детей и подростков от самоубийства выросла на 100 процентов. За последние пять лет заболеваемость сифилисом среди детей и подростков увеличилась в 20 раз. За последний год число наркоманов среди детей и подростков увеличилось вдвое [Досье на цензуру. 1998. №3. С.65].

Одну из встреч можно посвятить фильму, ставшему гимном одному из самых благородных людей XX века. Это «Корчак» А. Вайды.

Во вступительном слове перед началом родительского собрания учитель говорит:

-Вайда выбрал самые трагические страницы жизни педагога - немецкая оккупация Варшавы, пребывание с детским домом в гетто. В художественную ткань фильма вплетены документальные кадры: умирающие от голода люди на улицах, истощенные лица... Вот по этим улицам ходил Януш Корчак, ходил без желтой звезды, знака глумления. Он добывал еду для детей, дрова, искал любые пути для спасения детей от голода и холода. Как защитить душу ребенка от бушующего вокруг горя? Только добром и лаской. Последние сцены фильма невозможно смотреть без душевной боли. Все было именно так, как показывает Вайда: идущие колонны детей, во главе их - Корчак. А лица детей, несущих свои любимые игрушки, безмятежны. Ведь воспитатели обещали им поездку в деревню. Шум, крики, лай собак. Еще можно спастись доктору, друзья сделали невозможное. Он может уехать за границу. Но он отвечает им: «Нет!» И вот рука фашиста захлопывает щеколду вагона... Без таких людей, как Януш Корчак, мир был бы другим.

Для размышления после фильма - слова Я. Корчака: «У ребенка свои тихие печали, заботы и разочарования, свой одинокий мир. Ребенок меньше знает, меньше испытал, а значит, он сильнее чувствует. Сильнее чувствует, ибо впечатлителен, незакален, еще неопытен в страданиях. Мы храним в памяти куда более тяжелые минуты, чем те, которые теперь переживаем, и знаем: время лечит. Ребенок стоит перед бедствием, как громом пораженный. Мир холоден, беспощаден, мстителен, полон печальных неожиданностей, непонятен... Соблазнительно пренебрегать сегодняшним днем детей во имя возвышенной программы завтрашнего дня. Но «улучшать нравы» - это параллельно и возвращать добро. Возвращать добро, которое есть, которое вопреки недостаткам, порокам и врожденным дурным инстинктам в детях есть. Доверчивость, вера в людей - не то ли это добро, которое можно сохранить и развить в противовес злу, которое порой нельзя устранить, а можно лишь, да и то с трудом, приостановить в развитии?».

Будут фильмы и телепередачи приносить пользу или вред, зависит от того, сохранится ли «стихийное» их потребление или педагог найдет и приведет в действие механизм, обеспечивающий гармоничное развитие личности во взаимосвязи с культурой кинематографа. Для выполнения последнего условия учителю, на наш взгляд, необходимо:

- намечать долгосрочную перспективу по использованию фильмов в воспитательном процессе;
- расширять свои знания в области теории и истории медиакультуры вообще и кинематографа в частности;
- иметь практическую возможность регулировать контакты молодежи с экранным искусством;
- владеть методом определения уровня воспитательного влияния кинематографа, чтобы постоянно его контролировать.

Решение этих задач будет способствовать синтезу результатов воздействия кино и процесса формирования личности. Успех работы по использованию фильма в воспитательной работе зависит от многих факторов, но главный из них - это личность, учителя. Творчески работающие педагоги всегда ищут и обязательно находят...

Система работы учителя с фильмом (при наличии самых разных моделей кинообразования) может быть представлена в виде следующей схемы.

Примечания

Российская педагогическая энциклопедия/Гл. ред. В.Давыдов. Т.1. М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993. С. 555.

возраст	репертуар	ведущие формы работы	задачи	основной метод	методические советы
младший школьный	фильмы-сказки, мультипликация, фильмы о животных, комедии	Первоначальные беседы учителя об экранных средствах информации по трем проблемам: кто изменил известную по книге сказку, как и зачем?	Формирование наряду с эмоциональным отношением к кино зрелищу понимания многообразных возможностей экрана запечатлеть не только события и поступки, но и мысли человека	Коллективное обсуждение просмотренного материала	Считаться с эстетическими запросами детей, постараться войти в положение сегодняшнего подрастающего поколения
подростковый	детективы, приключения, фильмы из общего репертуара, не имеющего строгих возрастных ограничений	Кино/видеокружки (в том числе технической направленности, всевозможные студии по интересам, школьный кино/видеотеатр)	Идейно-нравственный воспитательный аспект, который не отрываает учащихся от привычного для них эмоционального восприятия, но должен подготовить почву для перехода к первым попыткам конкретного художественного анализа	Помимо обсуждения фильмов основными методами становятся всевозможные игры	Ничего не запрещать, лучше познакомить с собственным идеалом и посмотреть, по каким принципам он не принимается учеником
юношеский	фильмы для юношества, фильмы взрослого репертуара	Киноклуб Клинофакультатив Любительская киноvideостудия	Формирование осознанной оценки кино/видеоматериала, избирательности по отношению к репертуару	Дискуссии, самостоятельная творческая деятельность, пропагандистская работа	Если не получается убедить ребенка в ценности своей эстетической платформы, то стремиться согласовывать с ним нравственные выводы из увиденного (чем примитивнее эстетическая природа произведения, тем проще эти выводы складываются)

Практика медиаобразования

Основы взаимодействия с информацией как инструмент формирования у школьников представления о целостности мира *

Е.И.Голубева

* Статья подготовлена при поддержке РГНФ. Проект № 05-06-06218а. Тема: «Дети и библиотеки в интернете: анализ ситуации и пути реализации прав ребёнка в киберпространстве с помощью библиотек».

*«...Информация – это столь же фундаментальная категория, как вещество или энергия»
В.В.Саночкин¹*

Основная идея

В процессе формирования мировоззрения важное место принадлежит структурированию знаний. Навык систематизации, имеющий универсальное применение во всех сферах знаний и видах осмысленной деятельности, успешно вырабатывается в процессе переработки информации. Выпускники средней школы должны владеть основами текстовой (имеется в виду широкое толкование понятия *текст*²) деятельности или шире основами взаимодействия с информацией.

Исходные позиции

- Среди приёмов работы с информацией важное место занимает её группировка, структурирование, систематизация.
- Понятие *знание (о чём-то или чего-либо)* в определении Российского энциклопедического словаря³ можно трактовать как систематизированную информацию предметно и/или тематически близкую. Личное знание каждого сопряжено ещё и с личностной оценкой.
- Только структурированное знание может явиться основой адекватной картины целостного мира. На каком-то отрезке времени знание может быть неполным, даже односторонним. Но если оно встроено в определённую систему координат, т.е. определено место конкретного

¹ Из Предисловия В.В.Саночкина к сборнику статей «Информация и развитие: Материалы международной научной конференции «От истории природы к истории общества». М., 2003. С.3.

² Например, такое: «Текст - одно из ключевых понятий гуманитарной культуры XX века. Текст – это последовательность осмысленных высказываний, передающих информацию, объединённой общей темой, обладающая свойствами связанности и цельности» (Руднев В.П. Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1999. С.305)

³ «Знание, достоверное, истинное представление о чем-либо в отличие от вероятностного мнения. Это противопоставление мнения и знания (греч. докса и эпистеме) было разработано в древнегреческой...» (Российский Энциклопедический словарь). Интересно сравнить с соответствующей статьёй в Словаре Брокгауза и Ефрона: «Знание самое общее выражение для обозначения теоретической деятельности ума, имеющей притязание на объективную истину (в отличие, например, от мышления или мысли, которые могут быть заведомо фантастическими)».

знания о чём-то по горизонтали (современный срез более общего знания) и по вертикали (место его в истории развития), это залог его дальнейшей корректировки, видоизменения, обогащения.

- Навыки структурирования, систематизации информации, приобретаемые в процессе овладения основами взаимодействия с информацией, имеют универсальный характер и работают как на уровне освоения информации, так и на уровне выработки знания.
- Отсюда вытекает необходимость найти место для формирования информационно-коммуникационных компетенций учащихся не только в концептуальных конструкциях⁴, но и в стратегических программах, и в конкретных планах модернизации образования. Это требует вложений в подготовку кадров, в создание программ преподавания, учебных и методических пособий (в том числе, электронных). А главное, необходимо преодолеть межведомственную разобщённость, объединить силы исследователей и методистов как минимум из сфер культуры и образования.

Информация определяется как важнейшая универсальная категория. В ряд основных стратегических ресурсов развития общества: природных, финансовых, трудовых – включаются также информационные. Очевидно, что социальная успешность, конкурентноспособность на рынке труда в большой степени зависят от доступа человека к этим ресурсам и от его умения ими воспользоваться. В последнее время это умение называют информационной культурой.

Из всех многочисленных на сегодняшний день толкований понятия *информационная культура* хочется привести следующее: «Информационная культура выражается в наличии у человека комплекса знаний, умений, навыков и рефлексивных установок во взаимодействии с информационной средой»⁵.

В этой краткой формулировке принципиально важны три положения:

1. В традиционный для образовательного контекста комплекс ЗУН (знания, умения, навыки) вводится чрезвычайно актуальный компонент *рефлексивные установки*, т.е. необходимость аналитического начала;
2. Вместо многозначного и в различных контекстах часто стилистически далеко не нейтрального понятия *информация* употреблено гораздо более общее понятие *информационной среды*;
3. И, наконец, точно обозначена форма сосуществования человека и информационной среды – *взаимодействие*, т.е. и взаимовлияние, и ответственность пользователя, и культура аналитического отношения к той или иной информации, необходимость её оценки, а значит, выработки критериев оценивания.

⁴ Федеральный компонент образовательных стандартов//Вестник образования. 2004. № 12-15.

⁵ Краткий справочник школьного библиотекаря. СПб.: Профессия, 2001. 352 с.

Взаимодействие – это *единственно приемлемая форма сосуществования человека и доступной информационной среды*. Необходимо в связи с этим отметить важный аспект формирования информационной культуры, связанный с правовым сознанием и уровнем морально-этических установок личности. В Государственном Стандарте образования среди целей изучения информатики и информационно-коммуникационных технологий сформулирована и такая: «Воспитание ответственного отношения к информации с учетом правовых и этических аспектов ее распространения; избирательного отношения к полученной информации»⁶.

В рассматриваемой области выработаны и утверждены государственными документами (ГОСТами) формы выражения уважения к закону, нормы соблюдения авторского права. Это обязательность ссылок, правильное оформление цитат (корректный выбор текстов для цитирования определяется уже неписаными законами - этическими установками), грамотное оформление библиографического описания книг, статей и электронных ресурсов, а также списков использованных источников в соответствии с действующими ГОСТами. Знание этих правил необходимо уже со школьной скамьи, а соблюдение их нужно включать в перечень элементарных требований к школьникам.

Сколько себя помню, в школьной практике всегда стояла проблема укрепления межпредметных связей. Стоит она и сейчас. Пример из личного опыта: на уроке мировой художественной культуры в 11 классе представила формулу «золотого сечения» в геометрическом виде. Это вызвало искренний протест учащихся: «Зачем нам геометрия на уроке МХК?!» Записи в тетрадях учеников по истории, биологии, экономике изобилуют орфографическими ошибками (про пунктуацию умолчим), хотя эти школьники являются успевающими по предмету «Русский язык и литература». *Вода* на уроках физики - это совсем другая субстанция для школьников по сравнению с *водой* на уроках химии. Такое принципиально фрагментарное представление о мире в сознании школьников далеко не всегда преобразуется в целостную картину у взрослого человека.

Какие последствия вытекают из этого обстоятельства? Многие ли относятся, прежде всего, к самим себе как к целостному организму, в котором все части (органы) взаимодействуют, взаимосвязаны и одновременно функционально специализированы? Многие ли в профессиональном плане, получив диплом узкого специалиста (например, врача пульмонолога) в своей медицинской практике подходят к пациенту с позиции целостного мира и человека как микрокосмоса?

Пока ещё программы обучения в средней школе вынуждают нас преподносить учащимся достижения отдельных наук и сфер человеческой деятельности. И, несмотря на теоретические разработки и иногда

⁶ Вестник образования, 2004. № 12-15. (См. также на официальном сайте Министерства образования и науки РФ)

блистательные методические находки, мы мало внимания уделяем в учебном процессе способам изучения мира, ещё меньше обучаем приёмам познания.

К сожалению, приходится констатировать, что школьники сегодня в большинстве своём не имеют представления о различных *способах чтения* (в широком смысле этого понятия) в зависимости от собственных конкретных задач. Они редко умеют точно поставить вопрос, корректно сформулировать проблему. Для многих представляет сложность выбор основания для классификации, типологизации, любого сопоставления объектов или явлений. Многие без тени сомнения сравнивают совершенно неоднородные объекты или явления. О необходимости соотносить выбор средств или способов решения конкретной проблемы с общей целью работы у них тоже нет ясного представления, не говоря уже об умении это делать.

Дать школьникам полноценную подготовку в области взаимодействия с информацией возможно только при интеграции процесса формирования информационной культуры практически во все учебные курсы и внеурочную проектно-исследовательскую работу. Но и этого недостаточно. Одновременно необходимо стимулировать подкрепление получаемых знаний самостоятельной работой с различными источниками информации. Удобнее всего это делать в библиотеках. Организация такой систематической практики школьников должна быть результатом объединённых усилий школы и библиотек всех типов. Эффективность этой работы, как показывает опыт, зависит как раз от согласованности учебных заданий и ресурсных возможностей их выполнения, от координации занятий по развитию навыков работы с информацией для школьников разного возраста между учителями-предметниками и школьным библиотекарем, между школой и районной библиотекой, от согласованности требований к школьникам. Особенно успешна эта деятельность там, где установлены тесные связи между библиотеками разных типов и ведомственной подчинённости и органами управления образованием, образовательными учреждениями.

Недавний мини-опрос школьных учителей (специалистов по разным предметам) неожиданно выявил, что наибольшую трудность в работе с информацией для них самих представляет этап поиска. Ещё в большей степени это характерно для школьников. То есть человек XXI века (даже житель Москвы) не имеет сколько-нибудь полного представления о богатых возможностях удовлетворения информационных потребностей и запросов в современном мире.

В последнее время с ростом в России пользователей Глобальной сети возникла ещё одна трудность. Сложился и мгновенно распространился миф о том, что при помощи интернет можно легко получить любую информацию в готовом виде. «Там всего много», «Там найдёшь всё, что хочешь», - повторяют школьники расхожее мнение, часто не имея собственного опыта разыскания информации в Сети и, тем более, её оценки, хотя бы по параметру *нужное/ненужное*. Отсутствие культуры анализа,

несформированность критического мышления затрудняет адекватное отношение школьников к содержанию часто случайно найденного материала. Преодолеть этот современный миф очень непросто.

Школьники особенно остро нуждаются в том, чтобы их познакомили с широким диапазоном разнообразных информационных ресурсов, помогли в формировании навыков ориентации в различных информационных средах: в библиотеке, книжном магазине, музее, интернете, даже в справочном аппарате книги.

О современной библиотеке следует сказать особо. Сегодня библиотека развивается уже не только как информационная среда, но и как своеобразная «тренировочная площадка». Организация фонда, справочно-поискового аппарата, консультационная поддержка не только в поиске, но и в освоении информации – всё направлено на то, чтобы с детства закладывался фундамент грамотной работы с книгой, с текстом в самом широком смысле, чтобы у школьников развивались навыки взаимодействия с информацией (на этапах поиска, оценки, переработки, использования). В библиотечных учреждениях профессионалы обеспечивают индивидуальное консультирование пользователей с целью отработки навыков информационного самообеспечения, в первую очередь, их учебной деятельности. Это площадка для реализации уже полученных знаний, отработки навыков работы с источниками информации, для творчества (и не только литературного), и, самое главное, для проявления самостоятельности.

Печатные источники, содержащиеся в универсальных фондах публичных библиотек, дают возможность широкого выбора авторов, типов и видов изданий, обеспечения разностороннего круга чтения. Библиотека – единственное не ангажированное учреждение, призванное и способное представлять интересующимся через имеющиеся у неё материалы различные точки зрения, различные подходы, теории, концепции, системы взглядов на тот или иной предмет, явление, событие. И для пользователей это чрезвычайно важное условие формирования *критического мышления*, критериев отбора информации, обоснования самостоятельных суждений. Работа с информацией разного рода способствует формированию у школьников целостного мировоззрения. Библиотека как центр документации помогает осуществлять межпредметные, междисциплинарные связи.

Библиотека привлекает пользователей, прежде всего, конечно, возможностью получить информацию, и в том числе, второго уровня. В современных условиях небывалого возрастания информационного потока грамотный специалист особенно ценит профессионально выполненную систематизацию источников, классификацию по ясным критериям, не рекламное представление информации. И, конечно, профессиональную помощь в работе с ней. Располагая современными средствами поиска и доставки информации, а также умением этот поиск осуществлять с одновременным анализом и отбором, библиотеки уже давно предоставляют

пользователям информацию о книгах и иных материалах не только на основе своего фонда.

Сейчас не имеет принципиального значения наличие или отсутствие конкретных материалов в данной библиотеке. Библиотекарь информирует о том, что такое-то издание существует, рекомендует его использовать тем или иным способом, готов проконсультировать, а часто и научить, как целесообразнее поработать с печатным изданием или другим источником информации, чтобы решить конкретные задачи.

Само понятие информационной культуры сегодня должно быть осмыслено не только в плане методики и технологии, но и потребностей, мотивов деятельности пользователей. Простое наблюдение показывает, что высокий уровень информационной культуры школьников чаще всего положительно влияет на их читательское развитие. Правда, есть у этого феномена некая парадоксальная особенность. Она выражается в том, что информационная культура является не только одним из признаков читательского развития, но одновременно и производным читательского опыта, и важным условием его приобретения.

В учебных учреждениях, обеспечивающих среднее образование, различными способами решаются задачи подготовки школьников в области взаимодействия с информацией. Есть опыт введения в сетку учебных часов уже в начальных классах предмета «Учись учиться» (негосударственная школа «Надежда» в Северо-Восточном округе Москвы). В течение многих лет с учащимися школы № 37 Ленинска-Кузнецкого проводились занятия по библиотечно-библиографической культуре. В последнее время там введён новый курс для 5-6-х классов «Основы информационной культуры школьника».

Если же говорить о концептуальных представлениях в этой области, то на сегодняшний момент имеет смысл проанализировать, как отражены основные понятия информационной культуры в Государственном стандарте образования. Среди основных направлений модернизации общего образования, с учётом которых разработан стандарт, названы:

- личностная ориентация содержания образования;
- деятельностный характер образования, направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности;
- формирование ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач.

В различных разделах документа: в Пояснительной записке, в перечислении целей и задач преподавания того или иного предмета в школе, в описании требований к выпускникам – называются характеристики,

которые с полным правом можно отнести к области информационной культуры современного человека. Они являются теми общеучебными умениями, навыками и способами деятельности, которые впервые выделены на всех ступенях обучения.

Однако, о шагах к разработке программы конкретных действий по реализации этих концептуальных построений не слышно. Например, на виртуальном педсовете 2005 года (pedsovet.ru на портале Федерации Интернет-образования РФ) этой проблеме были посвящены лишь единичные высказывания участников. Никакого специального форума по этой тематике организаторы не предусматривали.

Для изменения ситуации к лучшему в качестве конкретных первоочередных шагов необходима организация **межведомственных** усилий по научному обоснованию и методической разработке системы формирования основ информационной и библиотечно-библиографической культуры подрастающего поколения.

В первую очередь нужно разработать проект рабочего стандарта «Содержательные характеристики уровня развития информационной и библиотечно-библиографической культуры детей и подростков» и организовать его профессиональное обсуждение.

Необходим также анализ публикаций (печатных и электронных), обобщение опыта работы библиотек и небиблотечной практики по формированию основ информационной и библиотечно-библиографической культуры подрастающего поколения (в том числе, экспериментальных программ по формированию основ информационной и библиотечно-библиографической культуры детей и подростков и методического обеспечения этой работы). Необходимы реальные шаги к интеграции процесса формирования основ информационно-аналитической культуры в преподавание всех школьных дисциплин.

Для решения проблем подготовки школьников к достойной жизни в условиях информационного общества (а сейчас распространено утверждение, что мы живём уже в обществе знаний) требуется именно системный подход. Непременными составляющими конструктивного решения должны быть:

- принцип межведомственной заинтересованности;
- совпадающие по времени усилия на всех уровнях (школа, специализированная детская библиотека, публичная библиотека, методические службы разных ведомств, органы управления);
- создание и издание учебников и разного рода пособий (в том числе, и электронных);
- разработка специальных стандартов в этой области;
- организация мониторинга соответствия стандартам;
- обеспечение экономической основы для всей многоаспектной работы (например, в форме финансирования целевой федеральной программы).

Практика медиаобразования

Перспективы реализации международного проекта ECDL в Российской Федерации

А. Туликов

В феврале 2006 года в Москве состоялась научно-практическая конференция, организованная организацией ECDL, European Computer Driving Licence (Европейские компьютерные права) совместно с Российским комитетом Программы ЮНЕСКО «Информация для всех».

Необходимое условие эффективной интеграции Российской Федерации в международное информационное пространство - обеспечение для населения страны возможности получения доступного и качественного образования в сфере современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). На сегодняшний день для полноценного участия в жизни общества и государства необходимы элементарные знания ИКТ – такие знания, которые позволили бы пользователям компьютерной техникой, легко и уверенно составить и распечатать электронный документ, отправить и получить электронную почту, найти информацию в сети Интернет.

Существует различные национальные и международные программы и проекты, которыми устанавливаются стандарты образования в сфере ИКТ, определяется соответствие программ обучения по курсам информатики и информационной техники требованиям современных информационно-коммуникационных обществ. Тем не менее, основным критерием качества приобретенных знаний выступают результаты испытаний по завершении соответствующего курса. Именно независимая и квалифицированная оценка знаний и навыков владения ИКТ становится наиболее важным этапом обучения. Обучающиеся заинтересованы в успешном прохождении испытаний и возможности подтверждении своих знаний перед третьими лицами, и в первую очередь работодателями.

ECDL, European Computer Driving Licence (Европейские компьютерные права) – международная программа сертификации пользователей персональных компьютеров, широко используемая более чем в 100 странах мира. Известная также под названием ICDL, International Computer Licence (Международные компьютерные права) в странах, находящихся за пределами Европы, программа развивается высокими темпами и имеет самые серьезные перспективы для успешного применения в Российской Федерации.

Цель международного проекта ICDL/ECDL — повысить уровень владения ИКТ во всем мире, гарантировать доступ к информационным ресурсам для всех, независимо от возраста, пола, места жительства, образования, социального положения и физических возможностей, расширить мобильность выпускников школ и вузов, облегчить трудоустройство и обеспечить социальную защищенность,

адаптировать к информационному обществу людей с ограниченными возможностями.

Концепция, положенная в основу программы ECDL, была разработана в Финляндии в 80-е годы XX века и называлась «Финские компьютерные права». В настоящее время концепция ICDL/ECDL принадлежит Фонду ECDL (ECDL Foundation Ltd) – некоммерческой организации, которая отвечает за управление программой на международном уровне. Реализация концепции осуществляется через сеть национальных операторов, обеспечивающих ее внедрение в каждой конкретной стране. Национальные операторы работают через сеть независимых авторизованных тестовых центров, получающим от них право проводить тестирование соискателей по программе ECDL/ICDL. По результатам тестирования выдается сертификат ECDL, который является общепринятым в Европе и США стандартом, подтверждающим, что его обладатель знаком с основными концепциями информационных технологий, умеет пользоваться персональным компьютером и основными приложениями.

Необходимо отметить – в соответствии с требованиями, установленными Фондом ECDL, Национальным оператором может стать исключительно местная некоммерческая компьютерная ассоциация, являющаяся членом Европейского компьютерного совета (CEPIS) и отвечающая требованиям Фонда ECDL. Поскольку в Российской Федерации подобной ассоциации не создано, Национальным оператором здесь выступает надлежащая организация из Норвегии. В 2002 г. национальный оператор Норвегии в целях обеспечения доступности сертификации на территории нашего государства учредил в Российской Федерации Закрытое акционерное общество «Европейские компьютерные права», которое и в настоящее время выполняет соответствующие функции.

К 2003 году программа ECDL/ICDL получила международное признание и поддержку государственных органов и образовательных структур многих стран. Это, наряду с широкой популярностью программы в международных деловых кругах, научных и компьютерных обществах, сделало ее основной сертификацией пользователей персональных компьютеров. Министерства образования Германии, Франции, Австрии, Швейцарии, Швеции, Норвегии и Финляндии поддерживают ECDL в качестве стандарта компьютерной грамотности.

Российский филиал ECDL полагает, что на фоне все более тесной интеграции в Европейское сообщество, сертификация ECDL как международный учебный стандарт имеет в России самые серьезные перспективы. При этом организация считает, что важным преимуществом ECDL является то, что это единственная на сегодняшний день сертификация по информационным технологиям для пользователей информационных систем, полностью переведенная на русский язык. Более того, экзаменационные вопросы отличаются умеренным уровнем сложности, что весьма актуально для средней ступени образования.

Особенностью сертификации ECDL является и то, что итоговые тесты не зависят от какой-либо определенной платформы: Wintel, Linux или MacOS – и могут быть адаптированы под нужды соответствующей группы пользователей. Указанные обстоятельства выгодным образом отличают программу ECDL от конкурирующих на данном рынке программ сертификации, например, проводимой компанией Microsoft или же программы сертификации Red Hat.

Во многом популярная в России и мире сертификация Microsoft охватывает значительно более широкие сферы компьютерной грамотности, чем ECDL. Это сертификация для специалистов по технической поддержке пользователей (Microsoft Certified Desktop Support Technician), для профессионалов в области проектирования и разработки современных бизнес-решений, для специалистов по внедрению и администрированию баз данных (Microsoft Certified Database Administrator) и многие другие специализированные области. И вместе с тем подобное тестирование ориентировано исключительно на использование собственной продукции, при этом не охватывает начальных этапов освоения компьютерной техники.

Так простейшая сертификация по направлению Microsoft Office Specialist (Office Specialist) для желающих подтвердить свои знания в области настольного программного обеспечения Microsoft, ограничивается только программными приложениями Office XP и Office 2000 (также Microsoft Project 2000), требует глубоких знаний офисных приложений, не всегда актуальных для обычных пользователей, при этом не охватывает остальные аспекты использования компьютерной техники, в том числе навигация и поиск в сети Интернет, работа с операционной системой и т.д. Программа ECDL лишена этих недостатков и, кроме того, обладает гибким – ступенчатым механизмом тестирования. Данные обстоятельства являются определяющими для того, чтобы не искушенному в компьютерных знаниях пользователю, остановить свой выбор на программе тестирования ECDL.

У ECDL имеется типовый учебный план, переведенный на русский язык, содержание которого соответствует вопросам тестирования, проводимого данной организацией в рамках программ сертификации «ECDL Базовая» (другие это – Вводная, Для опытных пользователей и для Специалистов – до сих пор не локализованы). Для выявления возможности использования тестирования ECDL в качестве итоговой аттестации учащихся – выпускников 9 класса по ИКТ-компетентности, сформированной у школьников в рамках обучения в основной школе, включая изучение курса информатики была проведена экспертиза.

Однако согласно экспертному заключению М.С.Цветковой, доцента Академии повышения квалификации, главного специалиста НФПК (Национального фонда подготовки кадров) на соответствие содержания и требований модулей программы ECDL российскому стандарту по информатике основной ступени общего образования в ходе экспертизы был выявлен значительный ряд методических несоответствий и упущений учебного плана ECDL по сравнению с действующим на территории РФ стандартом. Например, в учебном плане ECDL отсутствует какие-либо представления о программировании.

Вместе с тем, некоторые темы Учебного плана ECDL, изложены шире стандарта по информатике. К таковым, в том числе, относится и актуальная в Российской действительности тема защиты авторских и смежных прав в цифровой среде. В целом следует отметить прагматическую, прикладную направленность учебного плана ECDL, который предполагает наличие

необходимого минимума знаний для общения с компьютером, отдельными офисными приложениями и средствами Интернет – знаний наиболее часто требуемых в повседневной жизни. Именно поэтому в российских условиях тестирование по программе ECDL, пользуется наибольшей популярностью среди корпоративных пользователей и гражданских служащих.

Следует отметить, что во многих Российских школах обучающиеся на выпуске имеют достаточные знания не только в рамках указанной программы, но и обладают навыками программирования как минимум на двух базовых языках, способны создавать простейшие Web-страницы, имеют опыт работы с периферийными устройствами. Однако далеко не всегда эти знания являются востребованными, при этом опыт владения офисными приложениями остается поверхностным и редко в полной мере удовлетворяет требованиям работодателей. Таким образом, многие вещи осваиваются непосредственно на рабочем месте, что приводит к дополнительным затратам и недовольству начальства.

В специальных учебных учреждениях, так же как в образовательных учреждениях для детей сирот, детей, оставшихся без попечения родителей и общеобразовательных учреждениях дотационных регионов, очевидно, показатели, безусловно, значительно ниже. При этом обучающиеся и выпускники данных учебных учреждений имеют несравнимо меньше шансов на последующее трудоустройство перед своими сверстниками, получившими образование в образовательных учреждениях центрального региона, даже при наличии достаточной профессиональной подготовки и навыков работы с компьютером.

Между тем, среди целевых групп сертификации ECDL не только обучающиеся, но также преподаватели. Так в 2003 году учебно-методическим центром по информационно-аналитической работе Департамента образования города Москвы совместно с институтом ЮНЕСКО в рамках соглашения о совместной работе впервые было проведено тестирование работников московского образования по международной Программе ECDL. По результатам тестирования было отмечено, что данный стандарт применим в московском образовании, но требует некоторой доработки под специфику конкретных задач системы образования. Департаментом образования города Москвы было отмечено, что стандарт применим в московском образовании, но требует некоторой доработки под специфику конкретных задач системы образования.

В соответствии со ст.7 Закона РФ «Об образовании» Российская Федерация в лице федеральных органов государственной власти в пределах их компетенции устанавливает федеральные компоненты государственных образовательных стандартов, определяющие в обязательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. При реализации образовательных программ для

обучающихся с отклонениями в развитии могут быть установлены специальные государственные образовательные стандарты». Таким образом, непосредственное решение вопроса о применении программы ECDL в российском образовании в качестве образовательного стандарта находится в компетенции федеральных органов исполнительной власти, а именно Министерства образования Российской Федерации.

Само по себе приобретение сертификата не гарантирует доступ к информационным ресурсам для всех и не повышает уровень владения ИКТ. В этой связи необходимым представляется не содействие оценке способностей и навыков работы с компьютером, а поддержка развития инфраструктуры образовательного процесса, создания условий для доступа к информации и подготовки человека к жизни и работе в информационном обществе. Вместе с тем Российский филиал ECDL – ЗАО «Европейские компьютерные права» не осуществляет образовательную деятельность, при этом является коммерческой организацией и действует в первую очередь с целью извлечения прибыли.

Организация оказывает услуги платной авторизации тестовых центров формируемых на основе вузов, школ, корпоративных учебных центров, центров повышения квалификации и переподготовки кадров и тестирующих. Также предусмотрен ежегодный авторизационный взнос. Тест является платным, при этом, несмотря на то, что тестовый центр самостоятельно назначает цены за тестирование, за каждый пройденный кандидатом тест и за каждый приобретенный зачетный лист, тестовый центр обязуется перечислять головной компании роялти.

Среди российских авторизованных центров (более 40) подавляющее число – вузы, несколько коммерческих и некоммерческих организаций, учебные центры и всего одна московская школа. Однако условия и стоимость сертификации все еще остаются ущербными для большинства российских школьников, поскольку само по себе наличие сертификата ни коим образом не гарантирует последующее трудоустройство на территории РФ. Более того, работодатели из российских регионов просто-напросто не осведомлены о программе ECDL и не склонны доверять ее сертификатам.

Приобретение сертификатов подтверждающих уровень качества образования в сфере ИКТ, при этом являющихся общепризнанными международными «стандартами», безусловно, может способствовать установлению в Российской Федерации равных возможностей для самореализации обучающихся и иных заинтересованных лиц из различных социальных групп. Однако для этого необходимо принять реальные шаги, направленные на распространение, продвижение и популяризацию ECDL в России. Важными в этой связи является сотрудничество Российского филиала ECDL с органами государственной власти всех уровней и органами местного самоуправления, различными общественными и иными некоммерческими организациями, в том числе международными.

Равным образом эффективной реализации проекта в России будет способствовать предоставление услуг по сертификации безвозмездно либо на льготных условиях, социально-незащищенным группам населения. И в этом направлении предпринимаются конкретные шаги. Так, ЗАО «Европейские компьютерные права» совместно с авторизованными учебными центрами ежегодно проводит акции, направленные на бесплатное сертификационное тестирование школьников, преподавателей, библиотекарей. Периодически на сайте организации www.ecdl.ru предоставляется услуга по безвозмездному диагностическому тестированию в сфере ИКТ, которая позволяет в соответствии с настоящими вопросами сертификации с достаточной достоверностью выявить пробелы в компьютерных знаниях пользователя.

Российский филиал ECDL активно участвует в публичных обсуждениях, конференциях и семинарах, посвященных ИКТ в образовании, развитию электронного документооборота и сети Интернет. Так на состоявшейся 27-28 ноября 2005 года в Москве VII Международной конференции «Право и Интернет» особый интерес у участников конференции вызвал доклад старшего советника компании «Европейские компьютерные права» В.А.Петровой о реализации в России нового проекта международного фонда ECDL e-Citizen (Электронный гражданин).

Вера Петрова рассказала участникам Конференции о том, что проект «Электронный гражданин» предназначен для людей, никогда прежде не работавших с компьютером, но желающих войти в мировое информационное сообщество и научиться использовать компьютер в повседневной жизни. Реализация проекта впервые для ECDL предполагает детально разработанный курс обучения и независимый online тест, которым подтверждается качество полученных в ходе обучения знаний. При успешной сдаче теста, кандидат получает международный сертификат – Паспорт электронного гражданина, действующий в 70% стран мира. Среди целевых групп населения В.А.Петрова отметила школьников и их родителей, учителей, библиотекарей, государственных служащих.

По мнению В.А.Петровой, проект «Электронный гражданин» может быть реализован на базе библиотек, школ, центров переподготовки кадров или других учебных заведений, имеющих разветвленную филиальную сеть при поддержке локальных Интернет-провайдеров, производителей компьютерной техники или Интернет-магазинов. Планируется, что базовой площадкой для развития проекта «Электронный гражданин» в России станет Ханты-Мансийский автономный округ и Смоленская область.

Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность*

*Е.А.Столбникова,
кандидат педагогических наук*

* Статья написана при поддержке гранта аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

Современное общество невозможно представить без деятельности средств массовой коммуникации (медиа), которые занимают доминирующие позиции как в проведении досуга большого количества аудитории, так и в получении разнообразной информации. Вполне очевидно, что медиа выполняют сегодня не только информационную и рекреационную функции, но и воспитательную, оказывая влияние на формирование у аудитории определенных моделей поведения.

Современная система образования в качестве приоритетных целей рассматривает использование средств массовой коммуникации и медиапедагогики для формирования умений ориентации в информационном поле, для противостояния манипуляциям общественным сознанием, для адаптации людей к новым социальным условиям жизни, позитивного саморазвития личности. Достижение поставленных задач возможно в рамках такого направления в педагогике, как **медиаобразование** (англ. media education, от лат. media - средства), ориентирующее обучающихся на 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.

Но возникает вопрос: «Готовы ли школьные учителя к решению поставленных задач? Способны ли они к профессиональной помощи учащимся в формировании умений по восприятию различной информации, ее пониманию и т.п.?»

Для ответа на поставленный вопрос было проведено анкетирование трех групп респондентов. 1 группа - студенты дневной формы обучения факультета «Педагогика и психология» (Волгодонского филиала Ростовского государственного педагогического университета). 2 группа - студенты заочной формы обучения факультета «Педагогика и психология» (того же филиала), которые уже осуществляют свою профессиональную деятельность в школах Волгодонского района. 3 группа – учителя общеобразовательных школ Волгодонска. Общее количество респондентов - 600 человек.

Первый вопрос «Откуда вы получаете наиболее полезные и интересные сведения?» (Табл.1) показал, что студенческая аудитория активно взаимодействует с масс-медиа, предпочитая продукцию телевидения и периодической печати. Считают интересной информацию из учебников лишь 11,67% студентов, что, с одной стороны, косвенно показывает низкий уровень мотивации учебной деятельности, а с другой – стремление студентов к доступной, не требующей определенных усилий при восприятии и переработке информации, какую часто и предлагают масс-медиа.

Таблица 1

Мнения студентов и учителей об основных источниках полезной и интересной информации

№ п/п	Источник наиболее полезной и интересной информации по мнению респондентов	Студенты (%)	Педагоги сельских школ (студенты-заочники) (%)	Педагоги городских школ (%)
1	Телевидение	66,83	23,53	20,59
2	Пресса	56,50	20,59	23,53
3	Книги, научная литература	11,67	52,94	50
4	Интернет	3,00	2,94	5,88
5	Коллеги, друзья	33,50	0	0

Следует отметить, что чуть более половины опрошенных педагогов считают книги и научную литературу источниками полезной и интересной информации.

Весьма примечателен факт отсутствия в педагогической аудитории признания коллег и друзей в качестве источника полезной и интересной информации. В то время как для студенческой аудитории высокий показатель данного варианта вполне объясним возрастными особенностями. Интересно, что Интернет как источник полезной и интересной информации выбрали очень незначительное число респондентов (от 2,94% до 5,88%). Полученные данные показывают, во-первых, низкий уровень оснащённости аудитории компьютерной техникой. Во-вторых, неподготовленность респондентов к работе с Интернет-ресурсами. Незнание респондентами алгоритма получения информации приводит к большим затратам ресурсов (временных и экономических). Недостоверность информации зачастую влечет разочарование в качестве материала и т.п.

В следующем вопросе предлагалось назвать положительные и отрицательные факторы влияния медиа на человека (Таблица 2).

Среди положительных факторов респонденты отмечали «...получение новых знаний, развивающие передачи, аналитические программы, развитие личности, познавательные, интеллектуальные передачи, расширение кругозора» и т.п.. К отрицательным факторам были отнесены «...недостоверные или неточные факты, перегруженность криминальными передачами и информацией о катастрофах, избыток насилия, разврата, рекламы, пропаганды вредных привычек» и т.п.

Заметим, что более трети опрошенных студентов (39,33%) считают, что медийная продукция оказывает исключительно положительное влияние. Противоположную позицию отметим и в группе педагогов городских школ. В этой группе 20,59% считают, что медиа оказывают исключительно отрицательное влияние.

Таблица 2

Мнения студентов и учителей о факторах влияния медиа на аудиторию

№ n/n	Тип мнения респондентов	Студенты (%)	Педагоги сельских школ (студенты- заочники) (%)	Педагоги городских школ (%)
1	Только положительное влияние медиа на аудиторию (без указания факторов)	39,33	0	0
2	Только отрицательное влияние медиа на аудиторию (без указания факторов)	6,33	0	20,59
3	Имеются как положительные, так и отрицательные факторы влияния медиа на аудиторию	44,50	73,53	55,88
4	Затруднились ответить	9,84	26,47	23,53

Интересно, что в группе сельских педагогов наиболее высокий процент респондентов, которые не только отметили наличие факторов, но и подтвердили конкретными примерами.

В следующем задании необходимо было сформулировать определение понятию «скрытая реклама» (Таблица 3).

Таблица 3

Понимание студентами и учителями значения термина «скрытая реклама»

№ n/n	Тип мнения респондентов	Студенты (%)	Педагоги сельских школ (студенты- заочники) (%)	Педагоги городских школ (%)
1	Затруднились ответить	79,33	69,3	82,41
2	Имеются специальные технологии («25-й кадр», психологические манипуляции и т.п.) влияния медиа на аудиторию	20,67	30,7	17,59

Результаты показали, что подавляющее число респондентов не имеют ни малейшего представления о том, что такое скрытая реклама. Не более трети респондентов отметили специальные технологии («25-й кадр», психологические манипуляции и т.п.).

Мнения респондентов о том, применяется ли скрытая реклама в наши дни, разделились. (Таблица 4).

Весьма показательно, что более 70% опрошенных городских учителей не знают о возможностях применения скрытой рекламы.

А педагоги сельских школ напротив, привели конкретные примеры скрытой рекламы.

Таблица 4

Мнения студентов и учителей о возможности применения скрытой рекламы (с примерами)

№ n/n	Тип мнения респондентов	Студенты (%)	Педагоги сельских школ (студенты- заочники) (%)	Педагоги городских школ (%)
1	Скрытая реклама применяется в политической рекламе (без конкретных примеров)	14,5	0	10,5
2	Скрытая реклама применяется в современной рекламе (без конкретных примеров)	0	67,65	8,34
3	Скрытая реклама не применяется	6,33	0	6,33
4	Затруднились ответить	79,17	0	71,48
5	Привели конкретные примеры скрытой рекламы	0	32,35	3,35

34% студентов никогда не ощущали использование манипулятивных медийных приемов. Сопоставимы результаты этой группы респондентов и в других вариантах ответа на данный вопрос (Таблица 5). Более половины опрошенных педагогов считают, что лишь иногда ощущают использование манипулятивных медийных приемов.

Таблица 5

Отношение студентов и учителей к использованию манипулятивных медийных приемов

№ n/n	Тип мнения респондентов	Студенты (%)	Педагоги сельских школ (студенты- заочники) (%)	Педагоги городских школ (%)
1	Никогда не ощущают использования манипулятивных медийных приемов	34,00	11,76	17,67
2	Иногда ощущают использование манипулятивных медийных приемов	34,33	67,65	52,94
3	Ощущают использование манипулятивных медийных приемов постоянно	0	11,76	14,71

4	<i>Затруднились ответить</i>	31,67	8,82	14,71
---	------------------------------	-------	------	-------

В последнем вопросе респондентам предлагалось определить возможные варианты преодоления психологического воздействия медиа и рекламы в частности.

Полученные данные позволяют утверждать, что студенческая аудитория практически не способна ощутить манипулятивные приемы медиа либо по причине отсутствия информации подобного рода, либо из-за низкого уровня развития критического мышления по отношению к медиатекстам. Весьма примечательно, что рассчитывают на помощь школы или вуза лишь 12% опрошенных. Низкий уровень доверия возможностям учебных заведений можно объяснить общим отношением к современной системе образования со стороны испытуемых.

Таблица 6

Мнение студентов и учителей о возможности человека научиться противостоять манипулятивным технологиям медиа

<i>№ n/n</i>	<i>Тип мнения респондентов</i>	<i>Студенты (%)</i>	<i>Педагоги сельских школ (студенты- заочники) (%)</i>	<i>Педагоги городских школ (%)</i>
1	<i>Медийным воздействиям можно противостоять самостоятельно</i>	35,33	23,53	55,88
2	<i>В противостоянии медийным воздействиям нужна помощь родителей</i>	13,17	29,41	23,53
3	<i>В противостоянии медийным воздействиям нет необходимости</i>	23,17	5,88	8,82
4	<i>Противостоять медийным воздействиям невозможно</i>	16,33	2,94	8,82
5	<i>В противостоянии медийным воздействиям нужна помощь школы</i>	12,00	35,29	2,94

Более половины опрошенных в группе городских педагогов (55,88%) считают, что медийным воздействиям можно противостоять самостоятельно. А в необходимости целенаправленной профессиональной помощи со стороны системы образования уверены менее 3% опрошенных данной группы.

Противоположное мнение в группе сельских педагогов. Только 23,53% считают, что медийным воздействиям можно противостоять самостоятельно, а 35,29% респондентов отметили ведущую роль школы в процессе подготовки человека к жизни в современном информационном поле, в формировании умений противостояния манипуляциям общественным сознанием.

Таким образом, проведенное исследование показало, что уровень медиаграмотности педагогов весьма низок. Педагоги практически не осознают последствия воздействия медийной информации на человека, не готовы использовать медиа в педагогическом процессе. Отсутствие у самих педагогов умений ориентации в информационном поле ставит под сомнение их готовность в оказании профессиональной помощи учащимся в адаптации к все нарастающему информационному потоку.

Кто есть кто в российской медиапедагогике *

*окончание, начало см. в № 1, 2006

ЛАЗАРУК СЕРГЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

Род. 1962

Окончил ВГИК (1984), кандидат искусствоведения (1991), доцент (1995). Член Союза кинематографистов России. Лауреат премии Гильдии киноведов и кинокритиков России (1997).

Преполагает во ВГИКе с 1991 года. С 1993 по 1996 год был проректором по научной работе ВГИКа. С 1996 года – заместитель, первый заместитель Председателя госкино РФ. С 2000 года – руководитель Департамента государственной поддержки кинематографии Министерства культуры России. Автор многих публикаций по теории киноискусства.

Библиография (книги С.В.Лазарука):

Базовые модели киноведения США. М., 1996.

ЛЕВШИНА ИННА СЕРГЕЕВНА

Род. 25 марта 1932

Окончила Московский государственный университет (1954). Кандидат педагогических наук (1975): защитила диссертацию по проблемам кинообразования школьников. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России и Союза кинематографистов России.

Публикуется по вопросам киноискусства и медиаобразования с 1957 года. Печаталась в научных сборниках, в журналах: «Сов.экран», «Искусство кино», «Семья и школа» и др., в газетах «Сов.культура», «Сов.кино», «Учительская газета» и др. Автор книг, посвященных творчеству ведущих российских актеров, проблемам медиаобразования и воспитания школьников и молодежи, социологии медиа, кино клубного движения.

Библиография (книги И.С.Левшиной):

Нонна Мордюкова. М., 1967.

Ролан Быков. М., 1973.

Любите ли вы кино? М., 1978.

Как воспринимаются произведения искусства. М., 1986.

Подросток идет в кино. М., 1987.

Подросток и экран. М., 1989.

Литература о И.С.Левшиной

Федоров А.В. И.С.Левшина - кинокритик и кинопедагог//Искусство и образование. 2004. № 6. С.75-79.

ЛЕГОТИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

Род. 25 февраля 1973

Окончила Курганский государственный педагогический институт (1995), кандидат педагогических наук (2004), Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России.

В 1995-1999 работала ассистентом кафедры русской и зарубежной литературы Курганского государственного университета. С 2001 – старший преподаватель кафедры философии Курганского государственного университета.

По вопросам медиаобразования публикуется с 2000 года. Печаталась в научных сборниках, в педагогических журналах («Медиаобразование», «Media i Skole og Samfunn» и др.).

Библиография (книги Н.А.Леготиной):

Медиаобразование школьников: Методические рекомендации к изучению спецкурса. Курган, 2003.

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

МЕДВЕДЕВ АРМЕН НИКОЛАЕВИЧ

Род. 28 мая 1938

Окончил ВГИК (1960). Кандидат искусствоведения (1982). Член Союза кинематографистов России. Лауреат Премии гильдии киноведов и критиков России (2002). Возглавлял журнал «Сов.фильм». В 70-х годах был зам.редактора журнала «Искусство кино». С 1982 по 1984 год – главным редактором «Искусство кино». В 80-х – 90-х годах был главным редактором сценарно-редакционной коллегии госкино, председателем госкино, министром кинематографии России. В настоящее время А.Медведев возглавляет Фонд Ролана Быкова и редактирует киножурнал «Ролан». С 1980 года преподает во ВГИКе.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1960 года. Печатался в журналах «Сов.фильм», «Экран», «Искусство кино», «Ролан» и др.

Библиография (книги А.Н.Медведева):

Кто он? М., 1968.

Десятая муза. М., 1977 (совм. с А.Чернышевым).

Ради жизни на земле. М., 1982 (совм. с И.Шиловой).

Территория кино. М, 2001.

МИХАЛКОВИЧ ВАЛЕНТИН ИВАНОВИЧ

Род. 30 апреля 1937

Окончил ВГИК (1968). Доктор искусствоведения, профессор. Член Союза кинематографистов России. Главный научный сотрудник Государственного Института искусствознания (Москва). Профессор ВГИКа и Государственного университета управления.

Публикуется по вопросам экранных искусств с 1964 года. Печатался в научных сборниках, в журналах «Экран», «Сов.фото», «Искусство кино», «Киноведческие записки», в газетах «Известия», «Культура», «Сов.кино» и др.

Библиография (книги В.И.Михалковича):

Анатомия мифа: Брижитт Бардо. М, 1975 (совм. с В.Ю.Дмитриевым).

Встречи с Х музой. М, 1981 (совм. с И.В.Вайсфельдом, Р.П.Соболевым, В.П.Деминим).

Изобразительный язык средств массовой коммуникации. М., 1986.

Поэтика фотографии. М., 1989 (совм. с В.Т.Стигнеевым).

МОНАСТЫРСКИЙ ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

Род. 16 декабря 1944

Окончил Воронежский государственный университет (1971) и аспирантуру Московского государственного педагогического института (1979). Кандидат педагогических наук (1979), профессор (1995). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. После окончания университета работал учителем в сельской школе, с 1975 – преподавателем, затем зав. кафедрой педагогики начального обучения (1983-1994) Тамбовского государственного педагогического института. С 1999 года – зав.кафедрой социальной педагогики. Тамбовского государственного педагогического университета. В

настоящее время – заместитель директора по учебной работе Института социальной работы Тамбовского государственного университета им. Г.Р.Державина. Президент киноклуба «Контакт», являющегося Тамбовским региональным отделением Федерации киноклубов России. В течение более чем двадцати пяти лет ведет научно-исследовательскую работу по проблемам эстетического воспитания и кинообразования. Публикуется по вопросам кино/медиаобразования с 1979 года (журналы «Телевидение и радиовещание», «Народное образование», «Вестник Тамбовского университета», «Женщина в российском обществе» и др.). Участник многих конференций и семинаров по проблемам кино/медиаобразования и социокультурного развития.

Библиография (книги В.А.Монастырского):

Киноклуб «Контакт». Неокончательные итоги: из опыта социокультурной работы. Тамбов, 1995.

Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов, 1999.

e-mail: tsusocwork@tamb.ru

МУРАТОВ СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Род. 1 мая 1931

Окончил Московский государственный институт международных отношений. Доктор филологических наук (1990), профессор (1994) кафедры телевидения факультета журналистики Московского государственного университета. Член Союза кинематографистов России. Член Академии Российского телевидения. Заслуженный деятель искусств РФ (1999). Член лицензионной комиссии Федеральной Службы России по телевидению и радиовещанию. Лауреат премии Гильдии киноведов и кинокритиков России (2002). Драматург и сценарист (один из основателей популярной телепрограммы «КВН»).

Читает лекции для слушателей Института повышения квалификации работников телевидения, Высших сценарных и режиссерских курсов, студентов Российского государственного гуманитарного университета и Института современного искусства. Выступал с лекциями в университетах США. Входит в число постоянных руководителей международного семинара кинодокументалистов (Рига, Латвия).

Автор нескольких книг, учебных пособий и программ по проблемам телевидения, медиаобразования будущих журналистов. Ему принадлежат свыше 250 публикаций в теоретических сборниках, в российских и зарубежных научных журналах.

Участник международных научных конгрессов и фестивалей по телевидению и документальному кино в США, Великобритании и Германии.

Библиография (книги С.А.Муратова):

Пристрастная камера. М., 1976.

Активные методы обучения в телевизионной журналистике. М., 1981.

Диалог: Телевизионное общение в кадре и за кадром. М., 1983.

Выносятся на обсуждение. М., 1985.

Встречная исповедь. М., 1988.

Нравственные принципы тележурналистики. М., 1994. М., 1997.

ТВ – эволюция нетерпимости. М., 2001.

Телевидение в поисках телевидения. М., 2001.

referent@journ.msu.ru

<http://www.journ.msu.ru>

МУРЮКИНА ЕЛЕНА ВАЛЕНТИНОВНА

Род. 10 августа 1975

Окончила Таганрогский государственный педагогический институт (1997) и аспирантуру ТГПИ по медиаобразовательной тематике (2004). Кандидат педагогических наук (2005). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Член научно-исследовательских коллективов по грантам Российского государственного научного фонда (РГНФ, 2001-2003, 2004-2006), Программы «Университеты России» (2002-2003),

Президентской программы «Поддержка ведущих научных школ Российской Федерации» (2003-2005), целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации.

По вопросам медиаобразования публикуется с 2001 года. Печаталась в научных сборниках, в журналах «Дополнительное образование», «Медиаобразование». Неоднократно участвовала в научных конференциях

Библиография (книги Е.В.Мурюкиной):

Медиаобразование старшеклассников на материале прессы. Таганрог, 2006.

e-mail: Murjukina@yandex.ru

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

МУШТАЕВ ВЛАДИСЛАВ ПАВЛОВИЧ

Род. 25 октября 1934

Окончил Московский полиграфический институт. Член Союза журналистов России и Союза писателей Москвы, член International Federation of Journalists. В 60-х годах работал на радиостанции «Юность». В 1969-1976 заведовал отделом литературы на Центральном ТВ. В 1977-1987 был заместителем главного редактора учебного телевидения (Москва). С 1987 по 1991 - зам.главного редактора литературной драмы ЦТ. Разработал авторскую концепцию и создал художественный канал «Слово» на Центральном ТВ (1987-1989). С 1991 по 1998 работал художественным руководителем творческого объединения «Лад», заместителем генерального директора, заместителем председателя Всероссийской государственной телерадиокомпании. В настоящее время – секретарь Московского союза писателей.

По вопросам медиаискусств и медиаобразования публикуется с 1963 года. Печатался в «Ком. правде», «Известиях», «Учительской газете», «Литературной России», «Литературной газете», в журналах «Литература в школе», «Огонек», «Литературное обозрение», «Телевидение и радиовещание», в сборниках гостелерадио.

В.А.Муштаев - автор более 50 образовательных телепрограмм и фильмов, нескольких телефильмов и документальных фильмов для ТВ, 12 сборников прозы, 30 повестей и романов. Участник многих международных конференций и фестивалей, связанных с медиакультурой (Венгрия, Чехословакия, Финляндия и др.), и многочисленных конференций, организованных Министерством образования и Академией педагогических наук (1977-1987).

Библиография (книги В.П.Муштаева):

Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. М., 1985.

Версии (Телевизионные сценарии учебных программ для школы). М., 1989.

НЕЧАЙ ОЛЬГА ФЕДОРОВНА

Род. 4 марта 1936

Окончила Белорусский государственный университет (1958). Доктор искусствоведения (1985). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1958 года. Печаталась в научных сборниках, белорусской прессе. Автор нескольких книг по проблемам теории кино и телевидения, кинообразования. Одна из авторов энциклопедических изданий «История белорусского кино» (1968-1970) и «Кино сов. Белоруссии» (1975). Автор учебного пособия по кинопедагогике для некинематографических вузов «Основы киноискусства» (1989). Участвовала во многих научно-педагогических и искусствоведческих конференциях.

Библиография (книги О.Ф.Нечай):

Экран и мы. Минск, 1971.

Фильм у нас дома. О телевизионном документальном фильме. Минск, 1974.

Становление художественного телефильма. Минск, 1976.

Большой мир малого экрана. Минск, 1979.

Основы киноискусства /совм. с Г.Ратниковым/. Минск, 1979.
 Телевидение как художественная система. Минск, 1981.
 Блеск и нищета массовой культуры. Минск, 1984.
 О вкусах спорят. Минск, 1986.
 Экран обличает. Минск, 1987.
 Основы киноискусства. М., 1989.
 Ракурсы: О телевизионной коммуникации и эстетике. М., 1990.
 Экран и культура/Отв.ред. О.Ф.Нечай. Минск, 1999.

НОВИКОВ АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ

Род. В 1936

Окончил Ростовский государственный университет (1959) и аспирантуру МГУ. Доктор философских наук (1986), профессор. Заслуженный деятель искусств Российской Федерации, доктор философских наук, профессор. Вице-президент Академии кинематографических искусств «Ника». Секретарь Российского и Московского Союзов кинематографистов. Член творческого союза историков искусства и художественных критиков стран СНГ (АИС). Награжден орденами Почета (Россия, 1999) и За заслуги перед культурой (Польша, 1979).

Преподает во ВГИКе с 1967. В 1972 году был назначен на должность проректора по научной и творческой работе. С 1987 – ректор ВГИКа. Та же заведует кафедрой эстетики, истории и теории культуры.

Неоднократно входил в состав жюри российских и международных кинофестивалей, художественных выставок, участвовал в симпозиумах, конгрессах, научных конференциях по проблемам искусства и кинопедагогики.

Автор более 60 работ по эстетике, художественной культуре, теории кино.

Подготовил около 20 кандидатов наук по киноведению и эстетике.

НОВИКОВА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

Род. 16 июля 1977

В рамках гранта FSA (Freedom Support Act) в 1994/95 годах училась в США. Окончила факультет иностранных языков ТГПИ (1999) и аспирантуру (2000). Кандидат педагогических наук (2001): защитила кандидатскую диссертацию по проблемам медиаобразования в США. С 2004 года преподает в Таганрогском государственном институте управления и права. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. Лауреат грантов Фонда Фулбрайта (2003) и Программы «Межрегиональные исследования в общественных науках (2003-2004, 2004-2005)». Член научно-исследовательских коллективов по грантам Российского государственного научного фонда (РГНФ, 2001-2003, 2004-2006), Программы «Университеты России» (2002-2003), Президентской программы «Поддержка ведущих научных школ Российской Федерации» (2003-2005), целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации.

Публикуется по вопросам медиаобразования с 1995 года. Печаталась в научных сборниках, в журналах «Видео-Асс Экспресс», «Педагогика», «Искусство и образование», «Alma Mater. Вестник высшей школы», «Вестник Российского гуманитарного научного фонда», «США и Канада», «Медиаобразование», “Media i Skolen” (Норвегия), “Bradley Herald” (США) и др. Основная тема публикаций – анализ медиаобразования в англоязычных странах. Участвовала в научно-педагогических конференциях (Лондон, 2002 и др.). Осенью 2000 года при поддержке Freedom Support Act Future Leaders Grant Program (U.S.) for FSA/FLEX Alumni была организатором семинара по медиаобразованию для студентов педагогического института. В 2003/2004 году занималась научно-исследовательской деятельностью в Университете Центральной Флориды (Орlando, США).

Библиография (книги А.А.Новиковой):

Медиаобразование в США. Программа спецсеминара для студентов педагогических вузов. Таганрог, 2001.
 Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог, 2004 (совм. с А.В.Федоровым, И.В.Челышевой, И.А.Каруна).
 Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. Таганрог, 2004.
 Медиаобразование на занятиях по английскому языку. Таганрог, 2004.
 Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог, 2005 (совм. с А.В.Федоровым).
 e-mail: nana77@mail.ru
<http://edu.of.ru/mediaeducation>
<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>
<http://www.ifap.ru>

НОВОЖЕНИН ИГОРЬ ВАСИЛЬЕВИЧ

Род. 4 июля 1955

Окончил Московский государственный заочный педагогический институт (1990) и аспирантуру (1996). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Работал в профтехучилище, преподавал географию. В настоящее время – научный сотрудник лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Института общего среднего образования Российской Академии образования (Москва). Основное направление исследования: возможности применения медиаобразовательного аспекта в системе профессионального образования. Публиковался в научных сборниках, в журнале «География в школе» и др. Неоднократно участвовал в научно-педагогических конференциях.
<http://www.mediaeducation.ru>

ОГНЕВ КОНСТАНТИН КИРИЛЛОВИЧ

Род. в 1951 году

Окончил ВГИК (1972). Доктор искусствоведения (2004). Член Союза кинематографистов России. Лауреат премии Гильдии киноведов и кинокритиков России (2000). С 1994 года – директор регионального общественного фонда «Эйзенштейновский центр исследований кинокультуры» и журнала «Киноведческие записки». Преподает во ВГИКе с 1986 года. С 1998 года – декан факультета дополнительного образования ВГИКа. Публиковался в журналах «Искусство кино», «Киноведческие записки», в ряде научных сборников. Автор книг «Звезды мирового кино», «Ирина Шевчук», «Михаил Кузнецов». Автор сценариев более двадцати документальных фильмов.

ОДИНЦОВА СВЕТЛАНА МАКСИМОВНА

Окончила Курганский государственный педагогический институт и аспирантуру НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук (1981). Кандидат педагогических наук (1981), доцент, зав.кафедрой Курганского государственного университета. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Начиная с 70-х годов, активно включилась в движение кинообразования. Важное место в ее научно-педагогической работе всегда занимала тема кинообразования в педагогических вузах, синтез кинообразования и предметов филологического цикла. Публикуется по вопросам кинообразования с 70-х. Печаталась в научных сборниках, в курганской прессе и др. Автор учебный пособий, рекомендации и программ, посвященных проблемам кинообразования в школе и вузе. Участник многих российских конференций и семинаров.

Библиография (книги С.М.Одинцовой):

Проблемы кинообразования в вузе и школе. Курган, 1997 (Отв. ред. С.М.Одинцова).

ПЕНЗИН СТАЛЬ НИКАНОРОВИЧ

Род. 11 ноября 1932

Окончил ВГУ (1955) и аспирантуру ВГИКа (1968). Кандидат искусствоведения (1968), доцент Воронежского государственного университета. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России и Союза кинематографистов России. Лауреат Премии Союза кинематографистов по кинокритике (1987). Лауреат Премии гильдии киноведов и критиков России (2003). Лауреат научно-исследовательских грантов Министерства образования РФ (программа «Университеты России», 2002-2003, 2004-2005).

Являясь одним из зачинателей движения медиаобразования в России, в течение многих лет преподавал теорию и историю киноискусства в Воронежском университете, Воронежском педагогическом университете и Воронежском институте искусств. В статусе директора киноvideоцентра им. В.М.Шукшина, он и по сей день не порывает связь с воронежскими вузами, читает спецкурсы по кинообразованию.

Публикуется по вопросам киноискусства, медиаобразования с 50-х годов. Печатался в научных сборниках, в журналах «Сов.экран», «Культурно-просветительная работа», «Искусство кино», «Кинемеханик», «Подъем», «Педагогика», «Высшее образование в России», «Вестник высшей школы», «Специалист», «Медиаобразование», в газетах «СК-Новости», «Учительская газета», «Семья», «Аргументы и факты», «Антенна», в воронежской прессе и др.

Автор нескольких монографий, посвященных проблемам теории киноискусства, кинообразования в школе и вузе, эстетического воспитания, киноклубного движения. Участник многих российских и международных конференций и семинаров.

Библиография (книги С.Н.Пензина):

Кино как средство воспитания молодежи. Воронеж, 1973.

Кино - воспитатель молодежи. Воронеж, 1975.

Кино в системе искусств: проблема автора и героя. Воронеж, 1984.

Уроки кино. М., 1986.

Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж, 1987.

Кино Андрея Платонова. Воронеж, 1999.

Американское кинопутешествие. Воронеж, 2001.

Основы киноискусства. Воронеж, 2001.

Кино в Воронеже. Воронеж, 2004.

Анализ фильма. Воронеж, 2005.

Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь, 2005. (совм. со О.А.Барановым).

Литература о С.Н.Пензине:

Пензин Сталь Никанорович. Библиографическое пособие/Ред. В.С.Листенгартен и С.В.Янц. Воронеж, 2002.

Федоров А.В. Медиаобразование по С.Н.Пензину//Искусство и образование. 2004. № 3. С.64-74.

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

ПЕТРОВА НАТАЛЬЯ ПЕТРОВНА

Род. октябрь 1967

Окончила МГУ (1990), Российский Открытый университет и Высшую православную школу (1991). Кандидат педагогических наук (1995). Прошла курс обучения в Московском анимационном центре «Пилот» (1992), в Художественной лаборатории новых медиа (1994), в Aaron Ofri International Training Center (Иерусалим, 1995); в Институте психотерапии (1996), в British Broadcasting Corporation (Лондон, 1997); Центрально-Европейском университете (Будапешт, Летняя школа по комплексным системам и Интернет, 1997) и т.д.

С 1989 года преподавала авторские курсы по программированию, вычислительной математике и компьютерной графике и анимации в школах и вузах. Работы ее учеников демонстрировались на всероссийских художественных фестивалях Аниграф-93, 96 и Артмиф-93. С 1994 по 1997 работала научным сотрудником Лаборатории

медиаобразования Института общего среднего образования Российской Академии образования. С января 1998 по декабрь 1999 - старшим научным сотрудником Российского института культурологии РАН. С 1 января 2000 года - главный специалист Российского института культурологии, руководитель его Интернетного сайта.

Научные исследования Н.П.Петровой неоднократно получали гранты: Российского гуманитарного научного фонда – РГНФ (1994-1998), Центрально-Европейского университета (1995-97), Российского фонда фундаментальных исследований - РФФИ (1997-98), Института «Открытое общество» (журналистское исследование российского Интернета, 1997). Н.П.Петрова была финалистка конкурса "Профессиональный успех" журнала Cosmopolitan в категории «Образование» (1997) и «Наука и технология» (1998).

Публикуется с 1995 года («Компьютерра», «Мир ПК», «Hard'n'Soft» и др.). Всего опубликовано более 150 работ на темы компьютерной графики и анимации (КГА), виртуальной реальности (ВР), медиаобразованию на материале мультимедийных компьютеров и Интернета. С 1997 Н.П.Петрова сотрудничает с радиопрограммой «On-line» русской службы BBC. С 1997 по 1999 год была Интернет-журналистом и руководителем Web-сайта Virtual Russia, посвященного технологиям, образованию и психологии компьютерной графики, Интернету и виртуальной реальности. За время его существования сайт посетило более 25 000 человек. Сейчас ресурс превращен в «Музей российской компьютерной графики на излете второго тысячелетия». За книгу «Виртуальная реальность для начинающих пользователей» (1997) на базе материалов Virtual Russia Н.П.Петрова получила Премию Европейской академии наук 1998 года по гуманитарным наукам.

Библиография (книги Н.П.Петровой):

Виртуальная реальность для начинающих пользователей. М., 1998.

Самоменеджмент эпохи Интернет. СПб, 2002.

e-mail: nataly@virtual.ru natasha@com2com.ru

<http://www.nataliapetrova.ru/>

<http://www.museum.ru/museum/supernataly/Author/Author.html>

ПЕЧЕНКИН ПАВЕЛ АНАТОЛЬЕВИЧ

Род. в 1956

Окончил Пермский политехнический институт (1978). Член правления Союза кинематографистов России, председатель Пермской секции Союза кинематографистов России. Занимался литературной работой и слайдфильмами. Режиссер на Пермском телевидении (с 1986). Основал независимую киностудию «Новый курс» (с 1987). Сегодня эта киностудия - единственный профессиональный коллектив в Перми, пытающийся сохранить традиции кинопроизводства.

Неоднократный призер международных кинофестивалей. Президент международного кинофестиваля «Флаэртиана», основная задача которого - практическая и теоретическая поддержка документального кино тех жанров, основателем которых можно считать Роберта Флаэрти. В последние годы активно занимается проблемами развития медиаобразования в России.

Фильмография (фильмы П.А.Печенкина):

Дом с окнами и молчание. 1990.

Любимчик. 1991.

Макарьев день. 1992.

Прах Сатаны. 1992.

Про Олю в неволе. 1993.

Человек, который запряг идею. 1993.

История Тюрина, художника и жертвы. 1994.

Победитель. 1995.

Картины из жизни провинциального комика. 1997.

Игра. 1997.

Волонтер Кац и другие. 1997.
 Пермь великая, история и культура. 2000.
 История без будущего. 2000.
 Все что нужно, это любовь. 2001.
 Два сына Язили Калимовой, Уинская мелодрама. 2002.
 e-mail: kursperm@pi.ccl.ru

ПЛАХОВ АНДРЕЙ СТЕПАНОВИЧ

Род. 14 сентября 1950

Окончил Львовский университет (1972) и киноведческий факультет ВГИКа (1978). Кандидат искусствоведения (1982), член Союза кинематографистов России. Лауреат премии Союза кинематографистов по киноведению и критике (1985). Лауреат приза кинопрессы (1995). Лауреат Премий гильдии киноведов и критиков России (1999, 2003). Член Академии кинематографических искусств «Ника». Член Европейской киноакадемии. С 2005 года – президент ФИПРЕССИ.

Работал в отделе культуры газеты "Правда" (1977-1988), преподает на киноведческом факультете ВГИКа (с 1983), в перестроечные годы был одним из секретарей Союза кинематографистов и одним из самых активных ниспровергателей традиций официальной советской кинокритики. Со второй половины 80-х активно участвует в работе ФИПРЕССИ (в течение ряда лет был вице-президентом ФИПРЕССИ, с 2005 – президент ФИПРЕССИ) и крупнейших международных фестивалей. В последние годы специализируется в основном в области зарубежного киноискусства.

Начиная с 90-х годов А.С.Плахов - постоянный кинообозреватель влиятельной московской газеты для бизнесменов «Коммерсант Daily». На сегодняшний день он, несомненно, один из наиболее авторитетных и активно печатающихся российских кинокритиков.

Публикуется по вопросам кино с 1972 года. Печатался в научных сборниках, в журналах: «Искусство кино», «Экран», «Сеанс», «Premiere» (российское издание), «Огонек», «Итоги», и др., в газетах «Правда», «Культура», «Известия», «Сегодня», «московские новости», «Независимая газета», «Коммерсант Daily», «The Gardian» и др.

Библиография (книги А.С.Плахова):

Борьба идей в современном западном кинематографе. М., 1984.
 Западный экран: разрушение личности. М., 1985.
 Кинолетопись подвига. М., 1985.
 Сквозь шум времен: Творческий портрет Андрея Тарковского. М., 1987.
 Катрин Денев. М., 1989.
 Советское кино. М., 1990.
 Всего 33. Звезды мировой кинорежиссуры. Винница, 1999.
 Всего 33. Звезды крупным планом. М., 2002.
 Катрин Денев от «Шербурских зонтиков» до «8 женщин». Винница, 2004.

ПОЛЕВОЙ ВАДИМ ЛЬВОВИЧ

Род. 22 ноября 1939

Окончил Московский государственный институт культуры (1961) и аспирантуру Московского государственного педагогического института (1975). Кандидат педагогических наук (1975), доцент (1979). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России.

Работал режиссером-оператором на телевидении, старшим преподавателем и доцентом Воронежского педагогического института, научным руководителем Центра видеодидактики. Был организатором внедрения британской медиаобразовательной модели в Воронежском педагогическом институте (1995-1998). В настоящее время – профессор кафедры гуманитарных дисциплин Воронежского института высоких технологий, доцент Воронежского государственного педагогического университета и

ВЭПИ. Читает курсы по медиаобразованию на историческом и географическом факультетах.

По вопросам медиаобразования публикуется с 1972 года (свыше 60 публикаций, из них – 5 за рубежом). Печатался в научных сборниках. Выступал с докладами на многих научных конференциях (включая российско-британский семинар по медиаобразованию, 1995).

Библиография (книги В.Л.Полевого):

Видеозапись в школе. М., 1993 (в соавторстве с Л.П.Прессманом и др.).

Мультимедиа в школе. М., 1994 (в соавторстве с Л.П.Прессманом и др.).

Видеоматериалы в трудовом обучении. Воронеж, 1998.

Методика использования видеоматериалов в учебном процессе. Воронеж, 1999.

ПОЛИЧКО ГЕННАДИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Род. в 1947

Окончил Уральский государственный университет (1972), аспирантуру НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук (1978), высшие курсы режиссеров и сценаристов (1979). Кандидат педагогических наук (1988), доцент, заведующий кафедрой менеджмента в кино и ТВ Московского государственного университета управления. Член Союза кинематографистов России. Председатель правления Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (с октября 1988), руководитель Экспертного совета Союза кинематографистов РФ по образовательным технологиям, член редакционной коллегии журнала «Специалист» (Москва).

Работал школьным учителем, директором школы в городе Кургане. Защитил диссертацию по кинообразованию. В 1988 году был избран оргсекретарем, а затем - Председателем Ассоциации деятелей кинообразования. Вскоре создал фирму "ВИКИНГ"/Видеокинограмотность/. В 1991 году по лично разработанной концепции организовал на базе средней школы № 1057 г. Москвы образовательное учреждение «Кинолицей» по подготовке продюсеров, кинопедагогов и художников-мультипликаторов, в котором по настоящее время является Председателем Совета учредителей. Был инициатором и организатором открытия Высших кинопедагогических курсов (Москва), где в 1991-1993 годах преподавал теорию и методику кинообразования. Успешно провел ряд научных конференций (включая международные) по кинообразованию и медиаобразованию. Продюсировал ряд кинопроектов. В конце 90-х был одним из организаторов кинообразовательных фестивалей для детей в Угличе и Малоярославце. С начала XXI века проводит аналогичные медиаобразовательные фестивали в ряде северных городов России.

Публикуется по вопросам киноискусства с середины 70-х. Печатался в научных сборниках, в журналах «Искусство кино», «Сов.экран», «Специалист», «Медиаобразование», в газете «Экран и сцена» и др. Автор трудов по проблемам кинообразования и художественного воспитания. Выступал с докладами на многих российских и международных конференциях.

Библиография (книги Г.А.Поличко):

Экспериментальная программа школьного факультатива «Литература и кино» для 8-10 классов средней общеобразовательной школы: Реализация межпредметных связей литературного курса и факультативной программы по основам киноискусства. М., 1978.

Литература и основы киноискусства в школе: Межпредметные связи литературы и кинофакультатива в 10 классе. Методические рекомендации. Курган, 1978.

Основы кинематографических знаний на уроках литературы в средней школе. Программа спецкурса для факультетов русского языка и литературы педагогических вузов. Курган, 1980.

Художественное произведение как авторская концепция мира: кинофильм А.Тарковского «Сталкер»: В помощь преподавателям киноискусства в средней школе. Курган, 1981.

Введение в кинопедагогику: Основы кинематографической грамотности. М., 1990.

Основы кинофестивального менеджмента. М., 2003 (редактор).

Киноязык, объясненный студенту. М., 2006.

Литература о Г.А.Поличко:

Федоров А.В. «Курганская школа»: от кинообразования – к медиаобразованию//Искусство и образование. 2004. № 4. С.52-70.

e-mail: polichko@rambler.ru

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://www.medialiteracy.boom.ru>

<http://www.mediaeducation.boom.ru>

<http://zolushkafest.narod.ru>

РАЗЛОГОВ КИРИЛЛ ЭМИЛЬЕВИЧ

Род. 6 мая 1946

Окончил Московский государственный университет (1969). Доктор искусствоведения (1984), профессор (1988). Заслуженный деятель искусств России (1997). Член Союза кинематографистов России. Директор программ Московского международного кинофестиваля (с 1999). Член Российской академии естественных наук, Российской академии Интернета, Национальной академии кинематографических искусств и наук России (член президиума), Российской академии кинематографических искусств «Ника». Член Научного совета Российской Академии наук по комплексной проблеме «История мировой культуры».

С 1969 по 1976 работал в Госфильмофонде. С 1977 по 1988 – советник председателя Госкино. С 1989 год возглавляет Российский институт культурологии (Москва). Преполагает на Высших курсах сценаристов и режиссеров (с 1972), на киноведческом факультете ВГИКа (с 1988) и в Институте европейских культур (с 1999). Автор и ведущий телевизионных циклов: «Киномарафон» (РТР, 1993-1995), «Век кино» (1 канал ТВ России, 1994-1995), «От киноавангарда к видеоарту» (Канал «Культура», 2001-2002), «Кульм кино» (Канал «Культура», 2001-2006).

Обладая феноменальными лингвистическими способностями (владеет практически всеми основными европейскими языками), Кирилл Разлогов уже к тридцати годам получил известность в научных кругах как блестящий переводчик и автор работ по структурализму в кино. В 80-х годах он опубликовал несколько книг по проблемам теории и идеологии кинематографа. В 90-х годах проявил себя как яркий медиа-культуролог, исследующий эволюцию средств массовой информации и механизмы их воздействия на аудиторию.

Публикуется по вопросам киноискусства и культуры с 1969 года. Печатался в многочисленных научных сборниках, в журналах «Сов.экран», «Искусство кино», «Киноведческие записки», «Киноглаз», «Мнения», «Читальный зал», «Сеанс», «Техника кино и телевидения», «Медиаобразование», «Свободная мысль», «Общественные науки», «Вопросы философии» и др., в газетах «Московская правда», «Культура», «Независимая газета», «Сегодня», «Экран и сцена» и др. Всего им опубликовано (в России и за рубежом) более 400 статей.

Неоднократно участвовал в различных российских и международных конференциях, симпозиумах и семинарах. Выступал с лекциями в университетах США, Канады, Франции, Финляндии, Нидерландов, Коста-Рики, Австралии и других стран.

Библиография (книги К.Э.Разлогова):

Контркультура и «новый» консерватизм /совм.с А.Мельвилем/. М.,1981.

Крушение иллюзий: Политизация западного экрана. М.,1982.

Боги и дьяволы в зеркале экрана. М.,1982.

Искусство экрана: Проблемы выразительности. М., 1982

Строение фильма. М., 1985 (редактор).

Конвейер грез и психологическая война. М.,1986.

Мерлин Монро. М.,1991.

Коммерция и искусство: враги или союзники? М., 1992.

Первый век кино. М., 1996 (редактор).

Тенденции социокультурного развития России: 1960-1995. М., Монреаль, 1997 (редактор).

Культура и культурная политика в России. М., 2000 (редактор).

Новые аудиовизуальные технологии. М., 2005 (редактор).

e-mail: riku@dol.ru

<http://www.riku.ru>

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

РЕЙЗЕН ОЛЬГА КИРИЛЛОВНА

Род. В 1956 году

Окончила ВГИК (1978). Кандидат искусствоведения (1986). Ведущий научный сотрудник НИИ киноискусства. Лауреат Премии гильдии киноведов и критиков России (2003). Преполагает во ВГИКе с 1999 года.

Специалист в области зарубежного киноискусства, переводчик. Участвовала в создании многочисленных справочных изданий и энциклопедий. В 1993-1994 была выпускающим редактором журнала «Видео-Асс Санрайз». Автор сценариев ряда документальных фильмов («Один день Олега Николаевича», «Пройдут мимо скоморохи», «Лицо кавказской национальности»).

Публикуется в массовой кинопрессе и научных сборниках по проблемам киноискусства (пишет преимущественно о зарубежном кино). Участник многих международных симпозиумов и конференций по проблемам киноискусства.

Библиография (книги О.К.Рейзен):

Бродячие сюжеты в кино. М., 2002.

РУЖНИКОВ ВСЕВОЛОД НИКОЛАЕВИЧ

Доктор филологических наук (1992), профессор кафедры телевидения и радиовещания факультета журналистики МГУ. Академик Международной академии гуманитарных исследований. Член Союза журналистов России.

Автор первых в стране программ по истории и теории отечественной радиожурналистики. В МГУ читает лекционный курс «Основы радиожурналистики», ряд спецкурсов, руководит спецсеминарами, дипломными работами. Под его научным руководством защищены 11 кандидатских диссертаций.

Публикуется с 1944 года. Автор многих научных публикаций по проблемам истории, теории и современной практики радиовещания. Неоднократный участник научных конференций.

Библиография (книги В.Н.Ружникова):

Сов. радиовещание: страницы истории. М., 1976 (совм. с П.Гуревичем).

Так начиналось. Историко-теоретический очерк советского радиовещания. 1917 - 1928. М., 1987.

referent@journ.msu.ru

<http://www.journ.msu.ru>

РЫЖИХ НАТАЛЬЯ ПЕТРОВНА

Род. 10 февраля 1955

Окончила факультет иностранных языков (1977) и аспирантуру ТГПИ (2000). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. С 80-х годов преподает на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института. Член научно-исследовательских коллективов по грантам Российского государственного научного фонда (РГНФ, 2001-2003, 2004-2006), Программы «Университеты России» (2002-2003), Президентской программы «Поддержка ведущих научных школ Российской Федерации» (2003-2005), целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации.

Основная тема ее научно-педагогического исследования - медиаобразование студентов на материале экранных искусств. По вопросам медиаобразования, кинообразования

публикуется с 1995 года. Автор ряда статей по проблемам кино/медиаобразования в научных сборниках, учебных программ для вузов, в журнале «Медиаобразование». Неоднократно участвовала в работе научных конференций.

natalya_ryzhih@mail.ru

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

СМЕЛКОВА ЗИНАИДА СЕРГЕЕВНА

Профессор Московского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук. С 60-х годов активно включилась в движение кинообразования. Активно сотрудничала с лабораторией экранных искусств НИИ художественного воспитания. Занимается проблемами кинообразования, интегрированного в занятия по курсу «Литература».

Опубликовала несколько монографий и десятки статей по проблемам кинообразования, литературного образования, риторики, педагогического общения, журналистики. Неоднократно участвовала в научных конференциях.

Библиография (книги З.С.Смелковой):

Потайной фонарь. М., 1971.

Киноискусство в идейно-нравственном воспитании учащихся 4-6 классов. М., 1986 (совм. с Е.В.Жариновым).

Деловой человек. Культура речевого общения. М., 1997.

Литература как вид искусства. М., 1997.

Педагогическое общение. М., 1999.

Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты. М., 2002.

СОБКИН ВЛАДИМИР САМУИЛОВИЧ

Род. в 1948

Окончил факультет психологии Московского Государственного Университета (1972). Доктор психологических наук (1997). Директор Центра социологии образования РАО (с 1993). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Действительный член (академик) Российской Академии образования (с 2001). Лауреат гранта Российского гуманитарного научного фонда (2005-2007).

Работал научным сотрудником института художественного воспитания РАО (1975-1989), заместителем руководителя ВНИК «Школа» и зам.директора Центра педагогических инноваций РАО (1989-1990), советником министра образования РФ и руководителем социологической службы Министерства образования России (1991-1993). За научный вклад в развитие Российской системы образования награжден медалью К.Д.Ушинского (1998) и премией Президента Российской Федерации в области образования (2001).

Основной круг интересов – социология образования, возрастная психология, этнопсихология и психология искусства, социокультурные аспекты взаимоотношений несовершеннолетней аудитории с медиа.

Автор более 250 работ. Член редакционной коллегии журнала «Вопросы психологии». Редактор 12 научных сборников. Публиковался в газетах «Первое сентября», «Культура», «Новые известия», «Педагогический калейдоскоп», «Иностранец», «Учительская газета», «Независимая газета», «Литературная газета», в журналах «Вопросы психологии», «Мир психологии», «Педагогика», «Народное образование», «Известия Российской академии образования», «Семья и школа», «Дошкольное воспитание», «Начальная школа», «Школьные технологии», «Искусство в школе», «Педология», «Школа здоровья», «Вопросы философии», «Коммерсант-власть», «Телефорум» и др.

Многие труды В.С.Собкина издавались за рубежом, в том числе – в США. Он – участник многочисленных российских и международных научных конференций.

Библиография (книги В.С.Собкина):

Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М., 1992 (совм. с П.С.Писарским)

Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ. М., 1994 (совм. с П.С.Писарским)

Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. Эмпирическое исследование. М., 1997.

Старшеклассник в мире политики. М., 1997.

Типы региональных образовательных ситуаций в РФ. М., 1998 (совм. с П.С.Писарским).

Российский подросток 90-х: движение в зону риска. М., 1998 (совм. с Н.И.Кузнецовой).

Собкин В.С. (Ред.) Образование и информационная культура. М., 2000.

Подросток: виртуальность и социальная реальность. М., 2001 (совм. с Ю.М.Евстигнеевой).

e-mail: sobkin@socioedu.ru

<http://www.socioedu.ru>

СОКОЛОВ АЛЕКСЕЙ ГЕОРГИЕВИЧ

Род. 7 февраля 1934

Окончил МИСИ и режиссерский факультет ВГИКа (1963). Доктор искусствоведения (1993), профессор (1999). Член-корреспондент Академии кинематографических искусств и наук России, член Союза кинематографистов РФ. Лауреат Ломоносовских премий (1970 и 1971). Обладатель двух Гран-при на международных фестивалях. Режиссер кино и телевидения, создал более 50 документальных, игровых и научно-популярных фильмов. Как автор и режиссер подготовил и выпустил в эфир более 30 телепередач. Был автором и ведущим телевизионной программы. 25 лет преподавал во ВГИКе монтаж и режиссуру. Общий педагогический стаж 31 год, научный - 36 лет.

10 лет был заместителем председателя Совета по теории и критике документального и научного кино СК СССР, 4 года работал проректором по научной работе в ИПК работников телевидения и радиовещания. Участвовал более чем в 20 научных конференциях.

Библиография (книги А.Г.Соколова):

Монтаж изображения. Учебное пособие. М., 1981. - 114 с.

Монтаж и его простейшие принципы. М., 1983. - 77 с.

Монтаж изображения. Простейшие принципы. Учебное пособие. М., 1985. - 75 с.

Монтаж изображения и звука. Учебное пособие. М., 1988. - 79 с.

Осталось за кадром. М., 1988. - 112 с.

Природа экранного творчества. Психологические закономерности. М., 1997. - 287 с.

Монтаж. Телевидение, кино, видео. Учебник. Ч.1. 207 с. Ч. 2. 207 с. Ч. 3. 205 с.

Природа экранного творчества. Психологические закономерности. (2-е изд., нов. ред.). М., 2004 - 276 с.

Монтаж. Телевидение, кино, видео. Учебник. Ч.1. (2-е изд., нов. ред.). М., 2005. - 237 с.

e-mail: lesokolov@mtu-net.ru

<http://www.Sokolov-Montage.narod.ru>

СОКОЛОВА ЕЛЕНА ПАВЛОВНА

Род. 5 января 1969

Кандидат политических наук. Доцент кафедры журналистики Южно-Уральского государственного университета. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России.

Занимается изучением проблем отражения в современных медиа вопросов, связанных с особенностями формирования многоэтнического состава населения России, включая исторический аспект, а также освещения проблем малых народов (политические традиции, политическая культура) в прессе России и Южного Урала.

Неоднократно участвовала в научных конференциях.

СОРОКИН АНДРЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Род. 20 июля 1973

Окончил Пензенский педагогический университет (1995). С 1990 по 1995 год руководил клубом юных журналистов во Дворце детского и юношеского творчества. В

1993-1994 работал корреспондентом областной газеты Пензы. В 1994-1999 руководил областным центром детской прессы, редактировал областную детскую газету. В 1997-1999 был шеф-редактором общественно-политического еженедельника «Время+». С 1994 по 2001 год занимал должность редактора молодежных программ Пензенской государственной телерадиокомпании, комментатора. С 2002 года - директор программ телерадиокомпании «Наш Дом». Автор ряда работ по проблемам медиаобразования. А.А.Сорокин - неоднократный лауреат, дипломант международных и всероссийских фестивалей телевизионных программ. В 2002 году прошел обучение по курсу менеджмента в телекомпании «Медиа-академия» (Нидерланды).
e-mail: andsorokin@mail.ru

СТАРОСТИНА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

Окончила Пензинский педагогический институт (1984) и киноведческий факультет ВГИКа (1992). Член Союза кинематографистов России и Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Почетный кинематографист РФ (1998). В течение многих лет вела занятия по кинообразованию в средних и средних специальных учебных заведениях Пензы. С 1993 года – президент киноклуба «Олимп». Председатель Пензенского филиала Союза кинематографистов России. Автор и ведущая телепередачи «Видеоклуб» (Пензенское ТВ), цикла кинопросветительских радиопередач. Организатор ряда областных кинообразовательных акций и фестивалей. Публикуется в прессе с 1975 года.

СТОЛБНИКОВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА

Род. 7 июля 1976

Кандидат педагогических наук (2005). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России.

Преподаватель Волгодонского филиала Таганрогского государственного педагогического института. Защитила кандидатскую диссертацию по тематике медиаобразования. Участница научного исследования в рамках целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации.

Публикуется с 2001 года (статьи в научных сборниках, в журнале «Медиаобразование», альманахе «Наука и практика» и др.).

Библиография (книги Е.А.Столбниковой):

Развития критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог, 2006.

e-mail: arigato2004@list.ru

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

ТЕРГУКАСОВ ВИКТОР ТИГРАНОВИЧ

Род. 15 октября 1944

Окончил Московский электротехнический институт связи (1966). Научный сотрудник Радиотехнического института Российской Академии наук (с 1967). С 1967 заместитель председателя киноклуба «Россия» (на базе кинотеатра «Россия» в Москве). С 1985 – председатель киноклуба «Импульс» на базе Радиотехнического института Российской Академии наук. С 1990 года – член Федерации киноклубов, заместитель председателя Федерации киноклубов Москвы (ФЕКИМ). С 2001 года – президент Федерации киноклубов Москвы.

ТИХОМИРОВА КСЕНИЯ МИХАЙЛОВНА

Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра средств обучения Института содержания и методов обучения Российской Академии образования (Москва). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Автор многих работ по медиаобразованию, интегрированному в процесс обязательных занятий в средней школе. В течение ряда лет участвовала в научно-педагогическом эксперименте в области медиаобразования в ряде российских школ (руководитель эксперимента – профессор Л.С.Зазнобина). С начала XXI века продолжает научно-исследовательскую работу в области медиаобразования. Один из авторов коллективной монографии «Медиаобразование, интегрированное с базовым» (М., 1999).

ТРОШИН АЛЕКСАНДР СТЕПАНОВИЧ

Род. в 1942 году

Окончил ВГИК (1971). Кандидат искусствоведения (1976), доцент (1995). Член Союза кинематографистов России. Лауреат премий Гильдии киноведов и кинокритиков России (1997, 1999, 2003). Ведущий научный сотрудник НИИ киноискусства. Председатель Правления регионального общественного фонда «Эйзенштейновский центр исследований кинокультуры». Главный редактор журнала «Киноведческие записки». Наверное, единственный российский специалист по венгерскому киноискусству. Преподает во ВГИКе (с 1991).

Публиковался в журналах «Искусство кино», «Киноведческие записки», «Экран», в газетах «Экран и сцена», «Культура», «СК-Новости» и др., в научных сборниках.

Участник многих международных фестивалей, конференций и симпозиумов.

Библиография (книги А.С.Трошина):

Кинорежиссер Андраш Ковач. М., 1979.

Кино и телевидение. М., 1981.

Поэзия плюс юмор плюс кино. М., 1983.

Кино Венгрии. М., 1985.

Венгерское кино: 70-80-е годы. М., 1986.

Страна Янчо. М., 2002.

Время останавливается. М., 2002.

ТРУТКО ИННА (ИНТЕРНА) ИОСИФОВНА

Род. 19 июня 1926

Окончила ВГИК (1949). Кандидат искусствоведения (1970), доцент. Член Союза кинематографистов России. С 1960 года до середины 90-х годов преподавала во ВГИКе историю зарубежного кино.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1949 года. Печаталась в научных сборниках ВГИКа. Автор многих статей по проблемам западного, преимущественно английского и американского кинематографа. Участвовала в создании коллективных монографий, учебных пособий для студентов ВГИКа.

Библиография (книги И.И.Трутко):

Кино Великобритании /совместно с В.Утиловым/. М., 1970.

История зарубежного кино. Т.2 /совм.с В.Колодяжной/. М., 1970.

Кинематография Венгерской народной республики. М., 1975.

История зарубежного кино /совм.с С.Комаровым, В.Утиловым/. М., 1981.

ТУРИЦЫН ВАЛЕРИЙ НИКОЛАЕВИЧ

Род. в 1938 году

Окончил ВГИК (1961). Кандидат искусствоведения (1964), доцент (1991). Член Союза кинематографистов России. Преподает во ВГИКе с 1964 года.

Автор, соавтор и редактор-составитель многих учебно-методических пособий и учебников по зарубежному кино. Публиковался в журналах «Искусство кино», «Киноведческие записки», «Экран» и др.

Библиография (книги В.Н.Турицына):

Рене Клеман. М., 1978.

Художественно-выразительные средства кино. М., 1980.

Кино Испании. М., 1990.

УСЕНКО ЛЕОНИД ВЛАДИМИРОВИЧ

Род. 20 сентября 1934

Окончил Ростовский государственный университет (1957). Доктор искусствоведения (1993), профессор (1998). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России и Союза журналистов России.

В 60-х годах работал литсотрудником и зав.отделом критики в журнале "Дон". В 70-х – 80-х преподавал в Ростовском государственном педагогическом институте (с 1976 по 1991 вел факультатив по киноискусству) и Кубанском государственном университете. Почти 20 лет был лектором Бюро пропаганды киноискусства и руководил студенческим киноклубом «Глобус» (Ростов). Вел занятия киноуниверситета для школьников, кинолектория для студентов Ростовского финансового института. С 1994 года читает курс «Основы киноискусства» (по авторской программе) в Юридическом лицее при Ростовском государственном университете. С начала 80-х годов преподает в Ростовском государственном педагогическом университете, руководит аспирантами.

Публикуется по вопросам киноискусства и кинообразования с 1956 года. Печатался в журналах «Литературное обозрение», «Огонек», «В мире книг», «Вопросы литературы» и др., в газетах «Наше время», «Литературная газета» и др.

Автор многих работ по проблемам киноискусства, кинообразования. Участник ряда российских и международных конференций по проблемам культуры, искусства, кинообразования.

Библиография (книги научные работы Л.В.Усенко):

Импрессионизм в русской прозе начала XX века. Ростов, 1988.

Импрессионизм в истории русской культуры начала XX века. М., 1993.

УТИЛОВ ВЛАДИМИР АЛЕКСАНДРОВИЧ

Род. 9 ноября 1937

Окончил сценарно-киноведческий факультет ВГИКа (1961). Доктор искусствоведения (2000), профессор (1993). Член Союза кинематографистов России и Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Лауреат премии Гильдии киноведов и кинокритиков России (2002).

С 1964 года преподает историю зарубежного кино во ВГИКе. В 90-х годах преподавал на высших двухгодичных курсах по подготовке кинопедагогов. С 1998 года - декан сценарно-киноведческого факультета ВГИКа. С 2001 – зав.кафедрой киноведения ВГИКа. В.А.Утилов - автор нескольких глав в коллективных монографиях «Кино Великобритании» (М.,1970), "История зарубежного кино" (М.,1981), книг по истории западного кино, из которых самой значительной, вероятно, можно считать монографию о Вивьен Ли. Над этим трудом, выдержавшим несколько изданий, Владимир Утилов работал в общей сложности несколько десятилетий. К сожалению, многие из его работ 70-х-80-х годов носят отчетливый идеологический отпечаток в ущерб собственно искусствоведческому анализу.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1958 года. Печатался в научных сборниках ВГИКа, в журналах «Искусство кино», «Сов.экран» и др.

Библиография (книги В.А.Утилова):

Кино Великобритании /совместно с И.И.Трутко/. М.,1970.
 Чарльз Лаутон. М.,1973.
 Кино Болгарии. М.,1974.
 История зарубежного кино /совм.с С.Комаровым, И.Трутко/. М.,1981.
 Вивьен Ли. М.,1980. М.,1992.
 Кризис буржуазной идеологии и западный экран. М.,1982.
 Критика леворадикальных тенденций в кинематографе Западной Европы. М., 1988.
 Очерки истории мирового кино. М.,1991.
 Сумерки цивилизации. М., 2001.

ФЕДОРОВ АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ

Род. 4 ноября 1954

Окончил киноведческий факультет ВГИКа (1983), аспирантуру (1986) и докторантуру (1993) Института художественного образования Российской Академии образования (Москва). Доктор педагогических наук (1993): защитил диссертацию по медиаобразованию в высшей школе. Профессор (1994). Президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России (с 2003). Главный редактор журнала «Медиаобразование» (с 2005). Член Союза кинематографистов России (с 1984), Национальной Академии кинематографических искусств и наук (с 2002), IRFCAM /Международного форума исследователей в области медиа, Сидней, Австралия/, Международной палаты ЮНЕСКО «Дети, Молодежь и Медиа» (International Clearinghouse on Children, Youth and Media), ФИПРЕССИ (FIPRESCI) и CIFEJ /Международного центра фильмов для детей и молодежи, Монреаль, Канада/. Эксперт Программы ЮНЕСКО «Информация для всех».

Лауреат премии Союза кинематографистов по кинокритике и киноведению (1983) и премии Гильдии киноведов и кинокритиков России (2002). Лауреат всероссийского конкурса ведущих научных школ РФ (2003-2005), гранта по федеральной целевой программе «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации, научно-исследовательских грантов по гуманитарным наукам (по темам медиа и медиаобразования): Российского гуманитарного научного фонда (1999-2000 и 2001-2003, 2004-2006), Президента Российской Федерации в области культуры и искусства (2001-2002), Министерства образования России (1997-2000), Программы «Университеты России» (2002-2003), Института «Открытое общество» - по различным направлениям исследований в области гуманитарных наук (1997-2002), американских фондов Мак-Артуров (1997, 2003-2004) и Института Кеннана (2003), немецкого фонда DAAD (2000, 2005), Швейцарского научного фонда (2000), Фонда поддержки научных исследований Франции (2002), ЕСА Alumni (2004), ИНО-Центр – МИОН: Межрегиональные исследования в общественных науках» (2004-2005) и др.

Работал в прессе, в средних школах, был членом редколлегии журнала «Экран» (Москва), преподавал в Российском Новом университете (РОСНОУ). С 1987 года зав.кафедрой социокультурного развития личности ТГПИ, читает курсы по медиаобразованию, руководит аспирантами по тематике медиаобразования, является главой ведущей научной школы РФ в области гуманитарных наук (по теме медиаобразования. С 2005 – проректор ТГПИ по научной работе.

Автор нескольких книг по проблемам российского и зарубежного киноискусства, теории, истории и методике медиаобразования. Публикуется по вопросам киноискусства и медиаобразования с 1978 года (свыше 300 статей в российских и зарубежных журналах). Печатался в научных сборниках, в журналах «Alma Mater: Вестник высшей школы», «Вестник Российского гуманитарного научного фонда», «Высшее образование в России», «Искусство и образование», «Школьные технологии», «Вестник института Кеннана в России», «США-Канада: экономика, политика, культура», «Мнения», «Педагогика», «Педагогическая диагностика», «Специалист», «Медиаобразование», «Экран», «Искусство кино», «Киномеханик», «Видео-Асс Премьер», «Видео-Асс экспресс», «Видеомагазин», «Встреча», «Мониторинг», «Человек», «Total DVD», «Про кино» (Москва), «Новини киноэкрана», «Кино-Коло», «Медиакритика» (Украина), «Инновационные образовательные технологии» (Белоруссия), «Кино» (Литва), «Audience» (США), «Cineaste» (США), «Film Threat» (США), «Canadian Journal of Communication» (Канада), «Cinemaction», «Panoramiques» (Франция), «Educommunication» (Бельгия), «International Research Forum on Children and Media» (Австралия), «Media i Skolen», «Tilt» (Норвегия), «MERZ: Medien

+ Merziehung» (Германия), и др.; в газетах «Арт-фонарь», «Культура», «Наше время», «Неделя», «Новая городская газета», «Учительская газета», «Экран и сцена», «СК-Новости», «Литературная газета», «Первое сентября», «Деловой экран» и др.

Неоднократно участвовал в работе зарубежных международных научных конференций по проблемам медиаобразования (Женева-1996, 2000; Париж, ЮНЕСКО-1997, Сан-Паулу, 1998; Вена, ЮНЕСКО-1999; Салоники-1999, 2001; Торонто-2000; Лондон-2002; Монреаль, 2003; Балтимор, 2003 и др.). Занимался научно-исследовательской работой в области медиакультуры и медиаобразования в Центральном-Европейском (Будапешт, 1998) и Кассельском (Кассель, 2000) университетах, в Центрах медиаобразования Министерств образования Бельгии (Брюссель, 2001) и Франции (CLEMI, Париж, 2002), в Институте Кеннана (W.Wilson Center, Вашингтон, США, 2003), в Университете имени Гумбольдта (Берлин, 2005). Был членом жюри (включая жюри ФИПРЕССИ) на международных фестивалях в Москве, Сочи, Оберхаузене, Орьяке, Монреале и др. Выступал с докладом на слушаниях Совета Европы по вопросам Интернет и медиаобразования (Страсбург, 2002).

Библиография (книги А.В.Федорова):

"За" и "против": Кино и школа. М., 1987.

Трудно быть молодым: Кино и школа. М., 1989.

Видеоспор: кино - видео - молодежь. Ростов, 1990.

Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств /кино, телевидение, видео/. Таганрог, 1994.

Киноискусство в структуре современного российского художественного воспитания и образования. Таганрог, 1999.

Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов, 2001.

Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог, 2002 (совм. с И.В.Челышевой).

Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. М., 2002.

Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог, 2003.

Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог, 2003.

Violence on the Russian Screen and Youth Audience. Таганрог, 2003.

Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог, 2004 (совм. с А.А.Новиковой, И.В.Челышевой и И.А.Каруна).

Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог, 2004.

Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог, 2004.

Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог, 2005 (совм. с А.А.Новиковой).

Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог, 2005.

e-mail: [fedor\(a\)pbox.ttn.ru](mailto:fedor(a)pbox.ttn.ru)

Литература о А.В.Федорове:

[О книгах А.В.Федорова «Медиаобразование и медиаграмотность» и «Права ребенка и проблема насилия на российском экране»]///Кинопоцесс. – 2005. № 1. – С. 173, 175].

Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна – к постмодерну. М., 2005. – С.397.

Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику: Профессиональное и массовое медиаобразование: Учебное пособие. СПб., 2004. – С.79-81.

Короченский А.П. Важный вклад в медиапедагогике//Медиаобразование. – 2005. - № 1. – С.121-124.

Чудинова В.П. и др. Дети и библиотеки в меняющейся среде. – М., 2004. – С.155-165.

Янчевская Е. Из жизни на экран и обратно//Независимая газета. 2.09.2004.

Russian Teachers and Media Education. In: Newsletter on Children, Youth and Media in the World. 2005. N 1.

<http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/letter.php>

Webs:

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasva29062005124316.php>

<http://www.ifap.ru>

<http://www.medialiteracy.boom.ru>

<http://www.mediaeducation.boom.ru>

<http://mediareview.by.ru>

<http://mediareview.by.ru/mediaeng.htm>

<http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov.shtml>

<http://www.auditorium.ru> (поиск публикаций по ключевому слову «медиаобразование»).

ФОМИН ВАЛЕРИЙ ИВАНОВИЧ

Род. 18 апреля 1940

Окончил киноведческий факультет ВГИКа (1967). Доктор искусствоведения (1993), профессор Государственного университета управления (Москва), зав. отделом НИИ киноискусства (Москва). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России и Союза кинематографистов России. Действительный член Российской киноакадемии «Ника». Лауреат премий Союза кинематографистов по кинокритике и киноведению. Лауреат премий Гильдии киноведов и кинокритиков России (2000, 2002). Лауреат премии им. В.П.Демина за вклад в отечественное киноведение.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1962 года. Печатался в научных сборниках, в журналах «Экран», «Искусство кино», «Киноведческие записки», в газетах «Культура», «Сов.кино», «Экран и сцена», «СК-Новости» и др. Основная сфера киноведческих интересов В.И.Фомина – кинематограф и фольклор, кинематограф и политика, архивные исследования советского кинематографа 50-х – 80-х годов.

Библиография (книги В.И.Фомина):

Все краски сюжета. М., 1971.

Пересечение параллельных. М., 1976.

Полка. М., 1992.

Кино и власть. М., 1996.

Правда сказки. М., 2001.

ХИЛЬКО НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ

Доцент кафедры социально-культурной деятельности Омского государственного университета, старший научный сотрудник Сибирского филиала Российского института культурологии. Кандидат педагогических наук (1999) – защитил диссертацию в Московском государственном университете культуры по теме «Развитие способностей к фототворчеству подростков и юношества в процессе художественной любительской деятельности». Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Лауреат грантов Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ, 2000-2002, 2004-2006). Основная тема его научно-педагогических исследований – фототворчество учащихся, аудиовизуальная культура и медиаобразование. В последнее время работает над темой «Культурно-экологическая детерминация творчества в экранной медиаобразовательной деятельности».

Автор многих книг, учебных пособий и статей по проблемам медиатворчества, экранной культуры, медиаобразования в журналах («Искусство и образование», «Медиаобразование» и др.) и научных сборниках, учебных программ для вузов. Неоднократный участник научных конференций.

Библиография (книги Н.Ф.Хилько):

Формирование образного видения мира у подростков. Омск, 1994..

Полихудожественное овладение фототворчеством программа творческой подготовки. Омск, 1998.

Фототворчество. Омск, 2000.

Аудиовизуальная культура: Словарь. Омск, 2000.

Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск, 2001.

Композиция в аудиовизуальных искусствах. Учебное пособие. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2002. – 21 с.

Экранная культура: медиасистемы и технологии. – Омск: Сиб.филиал Российского ин-та культурологии, 2003. – 104 с.

Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. – Омск: Сиб.филиал Российского ин-та культурологии, 2004. – 158 с.

Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.

Экология аудиовизуального творчества. Омск, 2005.

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

ЦВЕТАЕВА ВЕРА БОРИСОВНА

Род. 22 мая 1942

Окончила Муромский государственный педагогический институт и ВЗПИ (1972). Кандидат технических наук (1978), доцент (1987). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. После окончания вуза работала учителем физики в школе №15 города Владимира. С 1967 преподаватель, затем доцент Владимирского политехнического института. В настоящее время – доцент Владимирского государственного университета. Лауреат нескольких премий и грантов, автор более 50 публикаций в журналах («Медиаобразование» и др.) и научных сборниках. Неоднократная участница научных конференций.

e-mail: verac9a66@rambler.ru

сайт www: <http://cinema.wek.ru>

ЧЕЛЫШЕВА ИРИНА ВИКТОРИНОВНА

Род. 31 октября 1965

Окончила факультет методики воспитательной работы (1987) и аспирантуру ТГПИ (2002). Кандидат педагогических наук (2002), доцент (2004). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. В течение многих лет работала учителем в школе. С 1999 года преподает на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института. Член научно-исследовательских коллективов по грантам Российского государственного научного фонда (РГНФ, 2001-2003, 2004-2006), Программы «Университеты России» (2002-2003), Президентской программы «Поддержка ведущих научных школ Российской Федерации» (2003-2005), федеральной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации, Программы «Межрегиональные исследования в общественных науках» - МИОН, ИНО-Центр (2004-2005). Лауреат научно-исследовательского гранта по тематике медиаобразования ТГПИ (2004).

Основная тема ее научно-педагогического исследования – история, теория и методика медиаобразования в России.

Автор ряда публикаций по проблемам медиаобразования в научных сборниках, учебных программ для вузов. Публиковалась в журналах «Дополнительное образование», «Высшее образование в России», «Искусство и образование», «Медиаобразование» и др. Неоднократная участница научных конференций.

Библиография (книги И.В.Челышевой):

Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог, 2002 (совм. с А.В.Федоровым).

Медиаобразование в США. Программа спецсеминара для студентов педагогических вузов. Таганрог, 2001.

Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог, 2004 (совм. с А.В.Федоровым, А.А.Новиковой, И.А.Каруна).

Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006.

ichelysheva@mail.ru

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>

ШАК ТАТЬЯНА ФЕДОРОВНА

Род. 10 августа 1955

Окончила Консерваторию им. Н.А.Римского-Корсакова (1981). Кандидат искусствоведения (1996), доцент (1997). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России.

С 1981 по 1999 преподавала в Таганрогском педагогическом институте. В 1999 году в качестве руководителя проекта по гранту Института «Открытое Общество» организовала и возглавила отделение «Современного музыкального образования» при Таганрогском музыкальном училище (в том числе обучение по направлению «Аранжировка музыки на

компьютере», «Музыкальное редактирование на радио и телевидении», «Музыкальная журналистика» и пр.). С 2000 года – доцент кафедры истории, теории и композиции Краснодарского университета культуры и искусств. В 2001 году организовала и возглавила Центр музыкально-информационных технологий при данном университете, где продолжила работу над проектом «Современное музыкальное образование».

Автор более 50 публикаций (в журналах «Высшее образование в России», «Медиаобразование» и др.) по проблемам искусствоведения и медиаобразования, в том числе - учебных пособий и программ. Участница многих научных конференций.

e-mail – shaktat@yandex.ru

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

ШАРИКОВ АЛЕКСАНДР ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

Род. 28 апреля 1951

Окончил Московский государственный педагогический институт (1973). Кандидат педагогических наук (1989), профессор. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, GEAR (Group of European Audience Research), EAAME (European Association of Audiovisual Media Education), NTC (National Telemedium Council, US), Российского общества социологов. Профессор Высшей школы экономики (отделение деловой и политической журналистики факультета прикладной политологии).

После окончания аспирантуры, работал научным сотрудником в лаборатории экранных искусств НИИ художественного образования, в лаборатории НИИ средств обучения Российской Академии образования. С 1990 по 1992 заведовал лабораторией интерактивных обучающих комплексов НИИ средств обучения Академии педагогических наук. Преподавал/читал циклы лекций в столичных вузах (МГУ, Российская Академия государственной службы, Государственный университет управления и др.). С первой половины 90-х годов по декабрь 2002 года руководил социологической службой Российской телерадиовещательной компании (РТР). Затем до февраля 2005 года возглавлял отдел социологии регионального телевидения Аналитического центра Видео Интернешнл (Москва).

Практически первым в России стал изучать опыт зарубежного медиаобразования Автор нескольких книг, посвященных социологии медиа, медиаобразованию и медиакультуре. Разработал ряд учебных программ по медиаобразованию.

Печатался во многочисленных научных сборниках по проблемам медиа и медиаобразования, в российских («Магистр», «Мир России», «Начальная школа», «Независимые медиаизмерения», «Педагогика», «Психологический журнал», «Семья и школа», «Медиаобразование» и др.) и зарубежных журналах (“Screen” и др.).

Участвовал во многих международных конференциях, посвященных проблемам медиа и медиаобразования (Франция, Испания, Германия, Великобритания и др.). В 2000 году прочел цикл лекций в Сорбонне (Париж). Неоднократно приглашался в качестве эксперта во вопросам медиа Российской Государственной Думой, Администрацией Президента РФ, Советом Федерации РФ, ЮНКСКО, ЮНИСЕФ, Советом Европы, Европейской аудиовизуальной обсерваторией и т.д.

Библиография (книги, научные исследования А.В.Шарикова):

Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников. М., 1989.

Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М., 1990.

Содержание, формы и методы медиаобразования в СССР (Аннотированный библиографический указатель). Совм. с Т.В.Строгановой. М., 1991.

Экспериментальные программы медиаобразования (совм. с Е.А.Черкашиным). М., 1991.

Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М., 1991.

Ритмы городской телеаудитории. М., 1997.

Исследования телевизионной аудитории: теория и практика. М.: НАТ, 1997. – 78 с. (совм. с О.Ермолаевой).

Половозрастная структура городской телеаудитории России в 1997 году. М., 1998. (совм. с О.И.Васильевой, А.И.Дутовым, А.В.Фиалковым).

Российские подростки в информационном мире (совм. с С.Б.Цымбаленко и С.Н.Щегловой). М., 1998.

Образы ведущих новостных телепрограмм в экспертных оценках. М., 2000 (совм. с С.Г.Давыдовым, О.Г.Ивашкиной).

e-mail: a.sharikov@mail.ru

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

ШЕМЯКИН АНДРЕЙ МИХАЙЛОВИЧ

Род. 12 января 1955 года

Окончил МГУ (1977). Кандидат филологических наук (1985). Член Союза кинематографистов России. Лауреат премии Гильдии киноведов и кинокритиков России (1997). Лауреат премии ТЭФИ (2004). Член Правления Гильдий документалистов и киноведов/кинокритиков России. Член Российской Академии кинематографических искусств «Ника».

Работал научным сотрудником в институте мировой литературы (1981-1989), старшим научным сотрудником Института киноискусства (1989-2002). Автор и ведущий телепрограммы «Документальный экран» (2000-2002), с 2003 – ведущий телепрограммы «Документальная камера». С 2002 заведует отделом современного отечественного кино и телевидения Института киноискусства. С 2000 года преподает историю и теорию киноискусства в Российском государственном гуманитарном университете (Москва).

Публиковался в коллективных сборниках, в журналах «Искусство кино», «Киноведческие записки», «Знамя», «Кинофорум», «Сеанс», «Спутник кинозрителя», «Мнения», в газетах «Экран и сцена», «Независимая газета», «Общая газета», «Новая газета» и др.

ШИЛОВА ИРИНА МИХАЙЛОВНА

Род. 16 декабря 1937 года

Окончила ВГИК (1962). Кандидат искусствоведения (1969). Член Союза кинематографистов России. Член Правления Союза кинематографистов России. С 1974 по 2000 год работала научным сотрудником НИИ киноискусства (Москва). С 2001 - зав. сектором междисциплинарных исследований НИИ киноискусства, член редколлегии журнала «Киноведческие записки». Преподает во ВГИКе с 1993 года. С 2001 года – руководитель киноведческой мастерской ВГИКа.

По вопросам киноискусства публикуется с 1965 года. Печаталась в научных сборниках, в журналах «Сов.музыка», «Спутник кинозрителя», «Сов.фильм», «Театр», «Детская литература», «Мнения», «Киноведческие записки», «Искусство кино», «Экран», «Кинопроцесс» «Читальный зал», «Кинемеханик», «Сеанс» и др., в газетах «Известия», «Экран и сцена», «Литературная газета», «СК-Новости» и др.

Библиография (книги И.М.Шиловой):

Олег Табаков. М., 1966 (совм. с Р.Поспеловым).

Лилия Гриценко. М., 1969.

Вячеслав Шалевич. М., 1972.

Музыка в кино. М., 1973.

Фильм и его музыка. М., 1973.

Михаил Ножкин. М., 1975.

Who's Who in the Soviet Cinema. М., 1979 (совм. с Г.Долматовской).

Сов. музыкальный фильм. М., 1980.

Превращения музыкального фильма. М., 1981.

Проблема жанров в киноискусстве. М., 1982.

Ради жизни на земле. Военно-патриотическая тема в кино. М., 1982. (совм. с А.Медведевым).

Композиторы советского кино (совместно с Л.Джапаридзе). М., 1983.

Музыкальный фильм. М., 1984.

Проблемы звуковой образности в сов.кино. М., 1984.

Кинематограф 80-х. М., 1987.

... И моё кино. М., 1993.

ШМЫРОВ ВЯЧЕСЛАВ ЮРЬЕВИЧ

Род. 5 октября 1960 года

Учился на филологическом факультете и факультете журналистики Уральского государственного университета. Окончил киноведческий факультет ВГИКа (1987). Член Союза кинематографистов России. Член Совета по кинематографии Министерства культуры РФ, Заместитель председателя правления Московского союза кинематографистов. Лауреат премии Союза кинематографистов России в области киноведения и кинокритики (1988), премии кинопрессы (дважды). В 2000 году удостоен приза «Золотой овен» за создание журнала «Кинопроцесс».

Работал научным сотрудником НИИ киноискусства (1987-1992, Москва), директором культурных программ Киноцентра (1993-1996, Москва). В 1996-1999 годах был главным редактором Киностудии имени Горького (Москва). С 1994 по июнь 2002 года избирался Президентом Федерации кино клубов России. С 1999 года – главный редактор журнала «Кинопроцесс». С 2000 по 2003 был директором Российского агентства «Информкино». Препоает во ВГИКе.

По вопросам киноискусства публикуется с начала 80-х годов. Печаталась в научных сборниках, в журналах «Киноведческие записки», «Искусство кино», «Экран», «Сеанс», «Кинопроцесс» и др.

Библиография (книги В.Ю.Шмырова):

Изъятые кино. М., 1995 (совм. с Е.Марголитом).

e-mail: 7825429@mail.ru

ЮРОВСКИЙ АЛЕКСАНДР ЯКОВЛЕВИЧ

Доктор филологических наук, профессор факультета кафедры телевидения и радиовещания журналистики МГУ.

Автор (соавтор) трех учебников по тележурналистике, ряда научных работ и сценариев документальных и художественных фильмов. Неоднократный участник научных конференций.

Библиография (книги А.Я.Юровского):

Телевидение — поиски и решения. М., 1983.

referent@journ.msu.ru

<http://www.journ.msu.ru>

ЯКУШИНА ЕКАТЕРИНА ВИКТОРОВНА

Род. 24 сентября 1970

Окончила Московский государственный институт культуры (1995), и аспирантуру Российской Академии образования (2000). Кандидат педагогических наук (2002). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. Научный сотрудник лаборатории технических средств обучения медиаобразования Российской Академии образования. Препоает в Московском Центре Интернет-образования.

Основная тема исследования: «Интернет в аспекте медиаобразования». Тема диссертационного исследования: «Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета». Цель - обеспечение эффективной смысловой обработки информации в аспекте медиаобразования. Исследование направлено на обучение начинающих пользователей использованию Интернета, как средства получения, переработки и представления критически осмысленной, учебно-значимой информации с целью повышения качества формального образования.

Е.В.Якушина - автор многих статей (в научных сборниках и журналах «Педагогика», «Лицейское и гимназическое образование» и др.), и учебных пособий по проблемам Интернет/медиаобразования. Создатель и редактор сайта «Медиаобразование в России» <http://www.mediaeducation.ru> и ведущая образовательного сектора на сайте некоммерческого

партнерства «Человек - информационное общество» <http://www.phis.org.ru>, ведущая форума, посвященного проблемам медиаобразования и Интернет-образования: <http://www.phis.org.ru/education/forum.html>

Библиография (книги Е.В.Якушиной)

Якушина Е.В. Интернет для школьника и начинающего пользователя. М., 1997.

Якушина Е.В. Изучаем Интернет. Делаем Web-страничку. СПб, 2000.

e-mail: katerina@mediaeducation.ru katerina@belti.ru yakushinaev@msk.net.fio.ru

<http://www.mediaeducation.ru/staf/hp-katerina.shtml>

<http://www.phis.org.ru>

ЯСТРЕБЦЕВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

Род. 27 мая 1952

Окончила Московский государственный институт культуры (1976) и аспирантуру Института общего среднего образования Российской Академии образования (1991). Кандидат педагогических наук (1992). Действительный член Российской Академии Интернета. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России.

Преподавала в школе, работала библиотекарем Министерства общего и среднего специального образования СССР, заведовала филиалом библиотеки. В 1971-1981 годах работала научным редактором издательства «Высшая школа». С 1981 года – старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник Института общего среднего образования Российской Академии образования. В настоящее время - заведующая научно-исследовательской группой «Школьная медиатека» Института общего среднего образования РАО и специалист Отдела школьных библиотек и медиатек Министерства образования России (с октября 2001).

В 1993-1995 годах Е.Н.Ястребцева была координатором общественного движения в образовании "Видеотоварищество" (совместно с Я.С.Быховским). В 1991-1998 годах - главным редактором литературно-художественного журнала, написанного и нарисованного детьми и для детей «Недоросль» (Агентство ЮНПРЕСС). Являлась также координатором и со-директором Интернет-программ, проводимых некоммерческой американской организацией Project Harmony, Ink. и российской организацией «Проект Гармония» («Программа межшкольных связей по Интернет» (1996-1999), «Обучение и доступ к Интернет» (1999-2000), преподавала в Московском обучающем центре Федерации Интернет-образования (2000-2001).

Е.Н.Ястребцева организовала и провела большое количество семинаров по проблемам новых информационных и педагогических технологий, четыре международных школы юных журналистов, три международных конференции учителей-предметников, использующих в своей работе Интернет-технологии. Она автор более 150 научно-педагогических работ по проблемам использования средств новых информационных технологий (видеоматериалов, Интернет-ресурсов) в учебной деятельности, организации условий для проведения в школе подобной деятельности.

По вопросам медиаобразования публикуется с 1990 года. Печаталась в многочисленных научных сборниках, в журналах «Педагогика», «Компьютер и образование», «Информатика и образование», «Школьная библиотека», «Международное сотрудничество», «Открытое общество», «Мультимедиаобразование», «Вестник медиаобразования», Production de journaux et alhabetion (CLEMI/UNESCO), в газетах: «Учительская газета», «Первое сентября» и др.

Библиография (книги Е.Н.Ястребцевой):

Как создать в школе медиатеку. М., 1994.

Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М., 1998 (переиздано в 1999, 2000, 2001).

Моя провинция - центр Вселенной: Развитие региональных сетевых инициатив М., 1999 (переиздано в 2000, 2001). (совм. с Я.С.Быховским).

e-mail: elenay@ioso.ru

<http://www.ioso.ru/scmedia/publications.htm>

Медиапедагогика за рубежом

Варианты тестов, проблемных вопросов и заданий, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла*

А.В. Федоров
доктор педагогических наук, профессор

*Статья написана при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ, проект N 04-06-00038a «Сравнительный анализ развития медиаобразования в ведущих странах Запада»)

Первый *пример предварительного и заключительного тестирования* на медиаобразовательных занятиях [Rosen, Quesada, and Summers, 1998, p.21]:

1. Что мы называем медиа?

1. Поясните разницу между термином медиа и масс-медиа.
2. Перечислите виды медиа (традиционные и новые медиа) и название их элементов.
3. Перечислите сходства и различия традиционных и новых медиа.
4. Что означают *автор/аудитория* и *точка зрения*?

2. Что такое - медиатекст?

1. Поясните как автор(ы) и целевая аудитория(и) влияют на содержание медиатекста.
2. В чем разница между фактом и мнением?
3. Дайте пример положительного сообщения.
4. Оцените, как различные элементы медиа могут влиять на привлекательность и эмоциональное воздействие медиатекстов.

3. Что такое новая медиаграмотность?

1. Назовите по крайней мере два других занятия, чем контакт с медиа.
2. Объясните возможные последствия специфических «медиадиет».
3. Определите новую медиаграмотность.
4. Назовите, по крайней мере, два технических компонента элемента медиатекстов и объясните, как они влияют на содержание и воздействие сообщения.
5. Могут ли медиа влиять на ваши чувства и отношения?
Варианты: Да. Нет.
6. Могут ли медиа повлиять на ваши действия?
Варианты: Да. Нет.

Если «да», объясните, как это влияние может проявиться

Второй *пример предварительного и заключительного тестирования* с применением ложных тезисов [Rosen, Quesada, и Summers, 1998, pp.18-20]:

1. Медиа - пути представления изображений и сообщений небольшому числу людей одновременно.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
2. Медиа тексты не требуют тщательного анализа, потому что их просто понять.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
3. Новая медиаграмотность - способность писать сценарии для телевидения.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
4. Общество - группа людей, которые собираются вместе вечерами и по выходным.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
5. Во всех странах мира газеты, журналы, телевидение и радио поставляют новости и информацию одними и теми же самыми демократичными способами.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.
6. Типы персонажей (пенсионеры, инвалиды, подростки и др.) всегда репрезентативно отражаются телевидением.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
7. В телекомедиях положений и рекламе люди обычно изображаются реалистично.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.
8. Телевизионные игры всегда рассчитаны на детскую аудиторию.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.
9. Каждый рекламный журнал предназначен, чтобы вызвать одинаковые реакции у всех читателей.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.
10. Насилие в музыкальных клипах, телепередачах, видеоиграх и кино не показывается, чтобы не вызывать социальных проблем.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
11. Экстремальное насилие редко показывается в теленовостях.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.
12. Реклама сигарет призывает нас к аккуратности.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
13. Здоровье и социальные проблемы не связаны с употреблением алкогольных напитков.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
14. Лирическая музыка всегда поощряет желательные здоровые привычки.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
15. Знаменитость - человек, который является хорошим образцом для подражания молодежи.
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

16. Животные и вымышленные персонажи не могут быть героями, потому что герои - реальные люди.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

17. Лидер - это человек с сильной индивидуальностью и хорошим образованием.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

18. Медиатексты только развлекают и фактически не влияют на людей.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

19. Молодежь может понимать медиатексты, но не создавать их.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

20. Создатели медиатекстов заинтересованы только в его содержании, но не в его аудитории.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

Известный американский медиапедагог/исследователь Дж.Поттер разработал **тест для выявления степени развития аудитории в области медиа** [Potter, 2001, p.34]. Он выделил следующие уровни развития аудитории по отношению к медиа и предложил следующие вопросы к ним:

Познавательный уровень

1. Вспомните ваш любимый телесериал, затем выполните следующие две задачи:

a. Составьте список всех важных персонажей и опишите каждого подробно.

b. Опишите события, которые, по-вашему, случатся в следующих сериях.

Эмоциональный уровень

2. Все эмоции имеют диапазон подэмоций, или подтипов. Например, эмоция опасения имеет подтипы ужаса, паники, борьбы, страха, испуга, предчувствия, беспокойства, нервозности, осторожности, приступа растерянности, волнения и т.д. Любой из них - тип опасения, но каждый указывает на различный оттенок этого чувства. А сколько подтипов вы можете перечислить для чувства любви? Сколько - для печали?

3. Посмотрите телевизионную передачу и подсчитайте, сколько раз вы видите выражения чувств опасения, любви и печали?

a. Когда вы видите выражение одного из этих чувств, способны ли вы классифицировать их подтип?

b. Посмотрите несколько различных видов телевизионных программ и отметьте, какие эмоции изображаются там наиболее часто/редко.

Моральный уровень

4. Посмотрите несколько экранных медиатекстов приключенческого жанра, где отчетливо показано антиобщественное поведение (преступление, насилие, ложь). Заметьте, как персонажи совершают эти действия. Пробуйте классифицировать этих персонажей по уровням морального развития.

а. Поразмышляйте о медиатексте в целом и попытайтесь выявить намерения авторов и продюсеров. К которому моральному уровню аудитории они обращаются?

б. Если бы вы создавали этот медиатекст, и хотели ориентироваться на публику с более высоким уровнем медиа восприятия, что вы изменили бы в сценарии? [Potter, 2001, p.34].

Далее Дж.Поттер предлагает *ключ к оценке результатов тестирования*, имея в виду те же уровни развития аудитории в области медиа:

Познавательный уровень

1. Ответы на часть (а) первого вопроса отражают вашу степень прозрачности интеллекта. Посмотрите, сколько персонажей вы перечислили? Сколько прилагательных или описательных фраз вы перечисляли для каждого персонажа? Заметьте разнообразие в описаниях: были ли они целиком основаны на физиологических данных? Или также перечислялись другие признаки типа индивидуальности (одежда, карьера, любимые жесты/особенности, и т.д.)? Чем больше вы вспомнили подробностей, тем большее количество информации вы способны воспринимать/анализировать).

Ответы на часть (б) первого вопроса отражают степень флюидности вашего интеллекта. Если вам было трудно размышлять о любых событиях медиатекста, у вас низка флюидность. Если вы показали немалые возможности воображения и творческого потенциала, у вас высокий уровень флюидности интеллекта.

Сравните ваше выполнение задач (а) и (б). Если вы выполнили (а) намного лучше, то у вас развитые способности собрать факты. Если вы делали намного лучше задание (б), то ваш интеллект флюиден, у вас развитое воображения и поиск новых перспектив. Развитие высокого уровня медиаграмотности требует, чтобы вы увеличили оба из этих типов интеллекта.

Эмоциональный уровень

2. Чем большее количество подэмоций перечислено вами, тем лучше вы настроены к пониманию тонкого изменения чувств, и тем более вы эмоционально грамотны.

3. Чтобы быть способным определить эмоции в других, нужна способность к сочувствию, к ощущению различий среди подэмоций. Теле/кинотексты насыщены эмоциями. Многие из них очень просто определить, но иные подэмоции ощутить труднее. Действительно ли вы были способны ощутить и понять более сложные эмоции? Способны ли вы были увидеть типы эмоций, которые отличают комедии от приключенческих произведений?

Моральный уровень

4. Способны ли вы делать некоторые обобщения о том, на каком уровне развития находится тот или иной медийный персонаж? Если да, то вы можете

ясно видеть конкретные примеры и обсуждать ваши выводы, опираясь на них. Тогда вы обладаете моральной грамотностью. Ваша моральная грамотность высока, если вы можете понимать, как можно изменить сюжеты медиатекстов, чтобы заинтересовать аудиторию различных типов медиавосприятия [Potter, 2001, p.35].

Влиятельный американский исследователь и медиапедагог А.Силверблэт [Silverblatt, 2001, pp.80-81] разработал *цикл вопросов к критическому анализу медиатекстов в историческом, культурном и структурном контексте*. Приведем основные положения данного цикла.

А. Исторический контекст

1. Что медиатекст сообщает нам о периоде своего создания?
 - а) когда состоялась премьера этого медиатекста?
 - б) как тогдашние события влияли на медиатекст?
 - с) как медиатекст комментирует события дня?
2. Помогает ли знание исторических событий пониманию медиатекста?
 - а) медиатексты, созданные в течение конкретного исторического периода:
 - какие события происходили во время создания данного произведения?
 - как понимание этих событий обогащает наше понимание медиатекста?
 - каковы реальные исторические ссылки?
 - имеются ли исторические ссылки в медиатексте?
 - как понимание этих исторических ссылок затрагивает ваше понимание медиатекста?
3. Может ли медиатекст предсказать какие-либо политические или исторические события? Обоснуйте свою точку зрения.
4. Может ли медиатекст влиять на текущие события? Поясните.
5. Как точно представлены исторические события в развлекательном медиатексте?
 - а) действительно ли драма - точный портрет событий? Сравните медиатекст с исторически точными данными случая или периода.
 - б) ясно ли представлены причины, которые привели к тем или иным событиям?
 - с) каковы были последствия этих событий?
6. Какой исторический контекст просматривается в выпуске новостей? Где вы нашли бы ответы на оставшиеся непрокомментированными вопросы?

В. Культурный контекст

1. Медиа и популярная культура: каким образом медиатекст отражает, укрепляет, внушает, или формирует культурные:
 - а) отношения;
 - б) ценности;
 - с) поведение;
 - д) озабоченность;
 - е) мифы.
2. Мировоззрение: какой мир изображен в медиатексте?

а) Какова культура этого мира?

-люди?

-идеология?

б) Что мы знаем о людях этого мира?

-представлены ли персонажи в стереотипной манере?

-что эта репрезентация сообщает нам о культурном стереотипе данной группы?

с) Какое мировоззрение представляет этот мир - оптимистическое или пессимистическое?

-персонажи этого медиатекста счастливы?

-есть ли у персонажей этого медиатекста шанс быть счастливыми?

д) Способны ли персонажи управлять их собственными судьбами?

-есть ли сверхъестественные явления в этом мире?

-находятся ли персонажи под влиянием других людей?

е) Какова иерархия ценностей согласно данному мировоззрению?

-какие ценности могут быть найдены в медиатексте?

-какие ценности воплощены в персонажах?

-какие ценности преобладают в финале?

-что означает иметь успех в этом мире?

ф) как человек преуспевает в этом мире?

г) какое поведение вознаграждается в этом в мире?

С. Структура.

1. Каковы типы собственности в медиаиндустрии?

2. Влияет ли собственник агентства медиа на содержание медиатекстов?

а) поддержка статус-кво;

б) однородность содержания;

с) программирование медийных сообщений с целью получения прибыли;

д) перекрестное продвижение;

3. Влияют на медиатексты правительственное регулирование?

4. Какова внутренняя структура медиаагентства? Как эта внутренняя структура влияет на содержание медиатекстов?

Вопросы к интерпретации и структурному критическому анализу медиатекстов по А.Силвэрблэту [Silverblatt, 2001, pp.107-108]:

А. Завязка медиатекста.

1. Название: какое значение имеет название медиатекста?

2. Завязка как предсказание общей сюжетной схемы:

а) какие события происходят в завязке медиатекста?

б) что завязка сообщает нам о медиатексте?

с) предсказывает ли завязка события и темы медиатекста?

3. Логичность завязки.

а) логична ли завязка медиатекста?

б) каковы ваши основные предположения о предшествующих завязке событиях медиатекста?

- с) каково воздействие этой завязки на медиатекст?
- д) доверяете ли вы этой завязке медиатекста?
- е) если нет, то что мешает вашему доверию?

В. Сюжет медиатекста.

1. Явное содержание: что коммуникатор хочет заставить вас чувствовать в конкретных эпизодах сюжета?

-почему создатели медиатекста хотят, чтобы вы это чувствовали?

-успешно ли это им удается?

б) помогает ли ваша эмоциональная реакция пониманию медиатекста? Поясните.

с) помогает ли ваша эмоциональная реакция пониманию вашей личной системы ценностей? Объясните.

3. Неявное содержание

а) каковы отношения между существенными событиями в повествовании?

б) каковы отношения между персонажами в повествовании?

с) каковы причины действия персонажей?

д) приводят ли последствия этих отношений к определенному поведению персонажей?

4. Второстепенные сюжетные линии.

а) можете ли вы определить второстепенные сюжетные линии?

б) имеются ли какие-либо связи между второстепенными сюжетными линиями, которые помогают пониманию мировоззрения, характеров персонажей и темы медиатекста?

С. Жанр медиатекста.

1. Принадлежит ли конкретный медиатекст к какому-либо известному жанру?

2. Есть ли здесь предсказуемая жанровая формула? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию в конкретном медиатексте?

а) функция жанровой формулы;

б) завязка формулы;

с) структура формулы;

д) сюжет формулы;

е) условности:

-условности сюжетной линии;

-установка;

-второстепенные персонажи;

-атрибуты;

3. Как этот жанр влияет на:

а) культурные отношения и ценности?

б) проблемы культуры?

с) культурные мифы?

д) мировоззрение?

4. Вы можете проследить эволюцию этого жанра?

- а) были ли изменения в жанре в течение какое-то временного периода?
- б) что эти жанровые изменения говорят об изменениях в культуре?

Д. Развязка медиатекста

1. Развитие характеров персонажей.

- а) изменились ли главные персонажи в результате событий медиатекста? Как, почему?
- б) что персонажи узнали в результате их жизненного опыта в сюжете медиатекста?

2. Логика финала.

- а) следует ли финал логике установленной в завязке сюжета, логике характеров персонажей и их мировоззрения?
- б) если нет, то как должен был завершиться медиатекст с учетом характеров персонажей и мировоззрения?
- с) какой финал предпочли бы вы? Почему?

Вопросы к изучению основных понятий «медиаобразования»
[Buckingham, 2003, pp.54-60]:

Изучение *медиапроизводства* означает изучение следующих категорий процесса создания медиатекстов:

Технологии. Какие технологии используются, чтобы производить и распространять медиатексты? В чем они различаются в зависимости и продукции?

Профессиональные методы. Кто создает медиатексты? Кто и что делает конкретно, и как они все работают вместе?

Индустрия. Кто собственник компаний, которые покупают и продают медиа/медиатексты? Как компания получает прибыль?

Медийные связи. Как компании продают похожую медиапродукцию в условиях конкуренции?

Регулирование. Кто управляет производством и распространением медиатекстов? Имеются ли законы, регулирующие это, и насколько они эффективны?

Циркуляция и распределение. Как медиатексты достигают аудитории? Имеет ли аудитория возможности выбора и контроля?

Доступ и участие. Чьи голоса представлены в медиа? Чьи исключены? Почему? [Buckingham, 2003, p.54].

Изучение *языков* медиа концентрируется на следующих категориях:

Значения. Как медиа используют различные формы языка, чтобы передать идеи или значения?

Условности. Как это использование языка становится понятным и общепринятым?

Коды. Каковы грамматические «правила», установленные медиа? Что случается, когда они нарушены?

Жанры. Как эти условности и коды работают в различных типах медиатекстов?

Предпочтения. Каковы воздействия выбора определенных форм языка медиа?

Комбинации. Что означают изображения, звуки или слова?

Технологии. Как технологии влияют на создание медиатекстов?

Изучение *репрезентаций* медиа сконцентрировано на следующих категориях:

Реализм. Задумывался ли этот медиатекст реалистичным? Почему некоторые тексты кажутся более реалистичными, чем другие?

Правдивость. Как медиа доказывают, что сообщают правду о мире? Как медиатексты пробуют казаться подлинными?

Присутствие и отсутствие. Что включено и исключено из мира медиа? Кто говорит, и кого заставляют замолчать?

Предубеждения и объективность. Есть ли в медиатекстах специфический взгляд на мир? Есть ли мораль или политические ценности?

Стереотипность. Как медиа представляют отдельные социальные группы? Действительно ли эти представления точны?

Интерпретации. Почему аудитория принимает некоторые медийные репрезентации, как истинные, и отклоняют другие, как ложные?

Влияния. Воздействуют ли медийные репрезентации на нашу точку зрения об отдельных социальных группах или проблемах?

Изучение медийной *аудитории* концентрируется на следующих категориях:

Планирование. Что такое целевая аудитория в сфере медиа? Как медиа пытаются на нее воздействовать?

Адрес. Как медиа говорят со зрителями? Какие предположения об аудитории имеются у создателей медиатекстов?

Циркуляция. Как медиа контактирует с аудиторией? Как аудитория узнают о том, что есть на медиарынке?

Использования. Как аудитория используют медиа в повседневной жизни? Каковы их привычки и типы использования медиа/медиатекстов?

Понимание. Как аудитория интерпретирует медиатексты? Что это означает?

Удовольствия. Какие типы удовольствия аудитория извлекает из медиатекстов? Что она любит или не любит?

Социальные различия. Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в медийном восприятии аудитории?

Задания, развивающие медиаобразовательные умения учащихся, разработанные американскими медиапедагогами Д.Лloyd-Колкин (D.Lloyd-Kolkin) и К.Тайнер (K.Tyner):

Задание 1: *Дайте определение медиа.* После исследования характеристик нескольких медиа учащиеся с помощью преподавателя формулируют собственные определения средств массовой коммуникации. Учащиеся идентифицируют общие медийные функции.

Задание 2: *Подумайте о медиа.* Это обсуждение рассчитано на то, чтобы учащиеся перечислили известные им средства массовой коммуникации, поразмышляли о том, как их исследовать и использовать.

Задание 3: *Сохраните ваши собственные записи о контактах с медиа.* Это домашняя работа: учащиеся записывают свои впечатления о контактах с медиа в течение дня. Математические навыки помогут учащимся обработать результаты.

Задание 4: *Правила для просмотра телепередач.* В этой деятельности класс обсуждает, какие правила для просмотра ТВ можно использовать в некоторых семьях, и почему такие правила могли бы быть важны.

Задание 5: *Будьте ответственными.* Каждый учащийся планирует его/ее телевечер, используя телевизионную программу. Задание предполагает отказ от «фонового» телесмотрения.

Задание 6: *Жизнь без телевидения.* Коллективное обсуждение/письменная работа [Lloyd-Kolkin and Tyner, 1991, p.12].

Примеры вопросов к анализу новостных медиатекстов:

«Соберите вместе три или четыре газеты за одно число - чем больше, тем лучше, затем выполните следующие задания:

1. Посмотрите на дизайн первых страниц этих газет и подумайте о сходствах и различиях подачи новостей.

a. каковы главные истории в смысле их размещения/размера на полосе?

b. какие изображения/графика используются? Чтобы ярче представить суть проблемы или просто, чтобы сделать страницу более привлекательной для глаз?

c. какую часть первой полосы занимают материалы, не касающиеся новостей?

2. Прочтите главные новости.

a. какие критерии использовались, чтобы выбрать их?

b. какие элементы подчеркнуты в новостных историях - первичные факты или контекст?

c. подача история сбалансирована, или это очевидные точки зрения?

... 5. Какая из этих газет, по-вашему, лучше и почему?

6. Прослушайте новости по радио и посмотрите по телевидению. Отличаются ли эти новости от газетных?

Развитие более высоких умений медиаграмотности на материале новостей:

1. Подумайте о некотором интересующем вас текущем событии. Теперь представьте, что вы - редактор газеты. Как вы представили бы это событие на полосе?

a. у кого вы хотели бы брать интервью?

b. какие факты и персонажей вы хотели бы представить?

c. какие исторические контексты вы хотели бы прояснить?

d. каков был бы визуальный ряд (графика или фотографии)? [Potter, 2001, p.111].

Среди других *проблемных вопросов, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла,*

можно выделить следующие:

Если люди общаются с медиа для развлечения, то что делает медиатекст развлекательным? (к понятию «категория» (category) и др.).

В чем вы видите различие между игровыми (вымышленными) и документальными медиатекстами? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли разница между просмотром фильма в кинозале и просмотром фильма по телевидению: звук, условия просмотра, качество изображения, комфортность зрителя? (к понятиям «аудитория» (audience), «технология» (technology) и др.).

Почему создаются и распространяются медиатексты? (к понятиям «агентство» (agency), «аудитория» (audience) и др.).

Как мы получаем информацию о медиатексте? Как эта информация влияет на наше решение? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «аудитория» (audience) и др.).

Как, каким образом мы понимаем медиатекст? (к понятиям «аудитория» (audience), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Как вы думаете, что было отобрано, чтобы получился именно такой кадр? Каково соотношение между различными предметами, которые мы видим в кадре? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каково значение названия медиатекста? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «репрезентация» (representation) и др.).

На кого рассчитана реклама данного медиатекста? Какова будет его аудитория? Где можно будет познакомиться с данным медиатекстом? (к понятиям «аудитория» (audience), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Кто и зачем создал рекламу данного медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Понимаете ли вы информацию, заложенную в рекламе данного медиатекста? Что позволяет понять эту информацию? Что вы рассчитываете найти «внутри» полного медиатекста? Почему вы на это рассчитываете? Оправдались ли Ваши ожидания после знакомства с полным медиатекстом? (к понятиям (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какие ассоциации вызывает у вас реклама конкретного медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какова роль музыки в медиатексте? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каков путь прохождения медиатекста – от авторского замысла до аудитории? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как (по каким причинам), по вашему, аудитория обычно выбирает/покупает медиа тексты? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

В фильмах каких жанров и в каких ролях обычно снимается популярный актер N ? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Как вы думаете, есть ли возможность вставить в медиатекст дополнительные эпизоды? Если да, то какие именно? В какую часть медиатекста их можно было бы вставить? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как изменения в показе персонажа и ситуации помогают развитию действия медиатекста? Бывает ли так, что определенные факты о персонажах, предметах или местах действия скрываются от аудитории для нагнетания напряжения или желания раскрыть тайну или преступление? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Бывает ли так, что некоторые герои (или места действия) показаны в контрасте по отношению друг к другу? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Почему автор медиатекста N. именно так построил тот или иной эпизод? Почему определенные предметы (включая одежду персонажей, ведущих и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, их образе жизни, их отношении друг к другу? Как важны для развития действия диалоги, язык персонажей? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты в медиатексте N.? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли иные способы классификации медиатекстов, кроме жанровых? Если есть, то какие? (к примеру, тематические, видовые, стилевые) (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых медиатекстов последнего времени (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.) (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как изображаются в популярных медиатекстах разных жанров и стран: семья, класс, пол, раса, жизнь в других государствах, полиция и т.д.? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Какие качества, черты характера вы хотели бы обнаружить у героя/героини? Можно ли вашего любимого героя назвать активным? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Что является активным элементом действия в медиатексте N. – мужской или женский характер? Какие поступки совершают эти персонажи? Есть ли необходимость присутствия в сюжете женского персонажа? Как вообще обычно представлены в медиатекстах разных жанров женские и мужские персонажи? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какими качествами должна, по вашему мнению, обладать звезда в аудиовизуальной сфере медиа? Что такое система «звезд»? (к понятиям «агентство» (agency), «категория»

(category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Что помогает вам в выборе медиатекста, который вы собираетесь прочесть/посмотреть/прослушать? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как вы думаете, с какими проблемами сталкивается автор, когда он создает медиатекст на политическую тему? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Кому симпатизирует автор медиатекста? Как он дает аудитории это понять? Почему вы сделали такой вывод? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как персонажи медиатекста выражают свои взгляды на жизнь, идеи? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каково ваше мнение о персонаже N.? Правильно ли он поступает? Могли ли бы вы поступить также, как персонаж N. в той или иной ситуации? Что заставляет вас сочувствовать одним героям и осуждать других? Могут ли измениться ваши симпатии по ходу действия в сюжете медиатекста? Обоснуйте свою точку зрения. (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Должны ли создатели медиатекста, изображать отрицательных персонажей как воплощение Зла? Так ли уж прямолинейна сама жизнь? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Чьими глазами увидены (кем рассказаны) события в том или ином эпизоде медиатекста? Как изображены люди и предметы в том или ином эпизоде? Есть ли в медиатексте моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Говорят ли действия персонажа медиатекста (в той или иной обстановке) о его характере? Характеризует ли обстановка людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каков вклад каждого персонажа медиатекста в ваше понимание главного героя? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Может ли быть природа (пейзаж) героем медиатекста? Если да, то почему? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли сцены насилия в данном медиатексте? Если да, то какова разница между изображением насилия в других известных вам медиатекстах? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Как авторы медиатекста могут показать, что их персонаж изменился? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли в медиатексте события, которые зеркально отражают друг друга? (к понятиям категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Почему медиатекст начинается иногда с изображения событий, которые, как мы узнаем позже, происходят после основного действия? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Что является главной целью данного медиатекста? В какой степени достигнута данная цель? Какую реакцию аудитории ожидают его создатели? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как поддерживается интерес аудитории к повествованию в медиатексте? Можно ли проследить, как растет наше внимание от эпизода к эпизоду? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Мог ли данный сюжет завершиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? В чем важность реального финала медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Дает ли данный медиатекст ответы на поставленные вопросы, или вопросы остаются без ответа? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать медиатексты? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

По каким параметрам нужно оценивать медиатексты (политические, социальные, моральные, философские, художественные и т.д.) ? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Есть ли в данном медиатексте символы, знаки? Если есть, то какие? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какова типология аудитории медиа? По каким типичным показателям медиапредпочтений можно дифференцировать аудиторию? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Примечания

Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Lloyd-Kolkin, D. and Tyner, K. (1991). *Media & You*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 171 p.

Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.

Rosen, E.Y., Quesada, A.P., Summers, S.L. (1998). *Changing the World Through Media Education*. Golden, Colorado: Fulerum Publishing, 194 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

*Книжная полка***Медиа в современном российском социуме***Н.А.Бабкина*

Рецензия на монографию: Кириллова Н.Б. Медиа среда российской модернизации. М.: Академический проект, 2005.

Вслед за книгой «Медиакультура» в московском издательстве «Академический проект» вышла в свет работа Н.Б.Кирилловой «Медиа среда российской модернизации». Это исследование явилось второй частью диалогии о развитии медиакультуры как феномена информационной эпохи. Рассматривая медиакультуру как посредника между властью и обществом, автор видит в ней интегратора новой медиасреды – совокупности условий, в контексте которых функционирует медиакультура, то есть сфера которая через посредничество СМК связывает человека с окружающим миром, влияет на социализацию личности.

В разработке методологических аспектов социально-культурной модернизации Н.Б.Кириллова опирается на синергетические подходы и подробно рассматривает особенности российской модернизации, отмечая роль медиа в динамике этого процесса. Автор подчеркивает огромную социальную роль масс-медиа на современном этапе развития цивилизации и, в частности, в современном российском обществе; изучает социальные функции медиакультуры (информационную, нормативную, коммуникативную, релаксационную, креативную, интеграционную и посредническую), модели её развития и доверие общества к средствам медиа.

Говоря об особенностях медиасреды постсоветского периода, Н.Б.Кириллова рассматривает роль издательской системы и массовой печати в становлении новой демократической системы, отмечает расширение теле- и радиопространства, привлекая при этом обширные материалы практических социологических исследований разных лет, что позволяет говорить не только о культурологическом и философском, но и социологическом подходе автора к изучению феномена медиакультуры.

Во второй главе данного исследования автор касается такого феномена XX века, оказавшего влияние на социально-культурные процессы всего мира, как экранная или электронная культура (кино, телевидение, видео, компьютер, Интернет), справедливо отмечая, что «экран сыграл решающую роль в демократизации культуры и в появлении её новых форм». В частности, рассматриваются особенности интерактивного телевидения, особая роль в электронной культуре рекламы и телесериалов как самого массового по охвату аудитории зрелища. Отмечается активное формирование нового сознания с помощью электронной культуры, усиленной компьютерными технологиями; глобальная роль и многочисленные функции Интернета как средства общемирового вещания и общения людей и особенности российского Интернета. Н.Б.Кириллова подчеркивает, что всемогущество власти медиа над обществом оказывает влияние на судьбу искусства, его разнообразных форм, заставляет задуматься о многообразии культур и поисках идентичности.

В монографии дана обширная информация о ролевых функциях субъектов информационного общества: государства как выразителя общественного интереса, российского бизнеса и некоммерческих структур, их роли в формировании медиарынка, состоянии современной российской журналистики.

Теме «Медиаобразование и социализация личности» в книге отведена отдельная глава. Основываясь на общепринятых определениях понятия «медиаобразование» (Российский энциклопедический словарь, материалы ЮНЕСКО, концепция медиаобразования Л.Мастермана и др.), автор высказывает свою точку зрения, с которой нельзя не согласиться. По мнению исследователя, медиаобразование – это комплексный процесс, воздействующий на формирование медиакультуры личности и оказывающий влияние на ментальную идентичность российской молодежи. При этом Н.Б.Кириллова разграничивает понятия «медиаобразование» и «медиаграмотность», отмечая их тесную взаимосвязь.

Подводя итоги осуществления медиаобразования на практике, Н.Кириллова подчеркивает, что «перспективы медиаобразования в России напрямую связаны с процессом социальной модернизации, проблемам формирования основ гражданского общества и соответственно медиакультуры XXI века».

Книжная полка

Медиа: проблемы власти и свободы

Р.В.Сальный

Рецензия на учебное пособие: Прозоров В.В. Власть и свобода журналистики. М.: Флинта; Наука, 2005. 272 с.

Учебное пособие В.В.Прозорова затрагивает широкий пул проблем: отношение аудитории и медиа; свобода выбора читателя, слушателя, зрителя; свобода средств массовой информации в отношении выбора темы, выбора аудитории; медийная власть над сознанием человека; зависимость СМИ от власти и денег; их ответственность влияние на сознание человека и т.д.

Книга предназначена для аудитории, интересующейся влиянием журналистики на общественное мнение и сознание, желающей понять механизмы воздействия медиа и механизмы их восприятия, стремящейся узнать что-то новое о профессии журналиста.

В начале книги автор пишет о возможных выражениях власти, о ее отношении с народом: «Журналистика обладает действительной властью над душами и умами массовых потребителей».

Конечно, сила влияния медиа на сознание потребителя зависит от его способности критически осмысливать воздействие медиатекстов, от его уровня медиавосприятия. Но в любом случае медиа формируют «общую картину мира». Можно только говорить о различном представлении этой картины у каждого человека, что уже зависит от особенностей отдельной личности (среда, в которой развивается человек; уровень образования; генетический код и т.д.).

Далее автор пишет о том, что развитие человеческого осознания мира происходит в соответствии с тремя родами литературы: эпическим, лирическим и драматическим. Но, развиваясь, человек переходит на новый этап освоения действительности, оценивает мир с уже развитой способностью восприятия, соответствующей определенному роду литературы. Например, подросток, воспринимая мир в соответствии с лирическим родом («осваивает собственное душевное пространство», его «посещают открытия и откровения»), уже имеет способность к эпическому освоению действительности («неуспех в школе», «беззащитность перед чей-то агрессией»).

В параграфе «Подступы к общей поэтике СМИ» рассказывается о границах художественного и внехудожественного текста, о формировании эстетических впечатлений. В нем звучит проблема, решение которой иногда является одной из главных для журналиста, который хочет добиться возникновения у своего читателя нужного ему эффекта реальности переживания описываемого факта. Как раз художественность текста и является ключом к решению этой задачи. Чем более художественно написан текст, то есть способен вызвать яркий образ, реальность происходящего, тем с большим интересом он будет воспринят. Так, если журналист хочет завоевать аудиторию, ему следует стремиться к художественности своего текста.

Интересно сравнение автора трех видов медиа с тремя основными литературными родами: газетно-журнальные издания соответствуют эпическому роду, радио – лирическому, телевидение – драматическому. Человек, перерабатывая информацию, предоставляемую разными видами медиа, по-разному ее воспринимает, и автор описывает это восприятие в соответствии с тремя литературными родами. «Эпическая доминанта – это сосредоточение человеческого познания на нечетко-множественной окружающей реальности, на ее внешних очертаниях и глубинных явлениях...»

При создании статьи журналист может только на словах - описанием какого либо факта, явления, донести до читателя смысл. Это значит углубиться настолько сильно, использовать такие приемы в описании, чтобы человек при прочтении мог воспринять этот факт или явление в как можно более полном объеме.

«Лирическая доминанта, - отмечает В.В.Прозоров, - – более или менее стойкое фокусирование интереса главным образом на собственном «Я», на определенных и неожиданных объемах его бесконечного и чаще всего трудно поддающегося осознанию душевного пространства». Действительно, лирическое восприятие происходит с открытием глубин внутреннего мира. Если подросток только начинает знакомство с этим видом восприятия, то взрослый человек уже реже обращается к нему. Но внутреннее пространство так обширно и глубоко, что и взрослый человек сможет каждый раз, проникая вовнутрь, открывать что-то новое для себя, сделать шаг в сторону понимания механизмов восприятия, что сделает его мир богаче.

«Драматическая доминанта – прежде всего переключение внимания на конфликтные процессы взаимодействия, диалогического контакта моего «Я» с любым другим «Я» многоголосого мира». С этим трудно не согласиться, и именно поэтому телевидение, чтобы привлечь/заинтриговать внимание зрителя, создает сюжеты на конфликтной основе.

В своей работе автор описывает отрицательное отношение российских писателей XIX - начала XX веков к журналистике. Возможно, такое отношение сформировалось в понимании власти журналистики и участия в этой деятельности «недобросовестных» людей. В.В.Прозоров считает, что причиной этой «недобросовестности» являлась несвобода журналистов. А в наше время добросовестность журналистов может зависеть от мнений коллег «по цеху», от мнений аудитории.

«Потенциальный получатель мультитекстов в первую очередь выступает в роли свободного изъявителя своей воли, свободного избирателя», - пишет В.В.Прозоров. Выражение «своя воля» означает, что человек сам выбирает информацию, которая оказывает влияние на его развитие. Развитое критическое мышление помогает человеку правильно оценить информацию, например, отсеять ту, которая несет негативный потенциал. Социализация личности во многом зависит от качества и уровня образования, которое получает человек. Медиа дают нам «второе» образование, то как мы воспринимаем медиатексты, скажется и на его качестве, и на его уровне. В этом смысле цель медиаобразования видится в развитии критического мышления и возможности лучше понять медийные механизмы. В своей книге В.В.Прозоров часто упоминает о связи журналистики с медиапедагогией: «От журналистской критики – полшага до уже давно необходимого нашему обществу медиаобразования. Повышение образовательного ценза СМИ – социальная проблема большой важности».

О достоинствах этой книги можно говорить, рассматривая ее с разных сторон. Она полезна для тех, кто собирается избрать профессию журналиста, для тех, кто уже на пути к получению данной специальности, для уже состоявшихся журналистов. Полезна она и для преподавателей на факультетах журналистики, широкого круга медиапедагогов в вузах и школах, для наиболее продвинутых читателей, интересующихся проблемами медиа и социума.

Книжная полка

Д.Е.Григорова

Общество в эпоху новых технологий

Рецензия на учебное пособие: Новые аудиовизуальные технологии/Отв. ред. К.Э.Разлогов. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 488 с.

Возросшая роль электронных средств массовой коммуникации, их динамичное развитие и усовершенствование - главный предмет рассмотрения в данном учебном пособии. Авторы поднимают вопрос о месте и значимости аудиовизуальных технологий в культуре и жизни современного общества. Произошедшая переориентация от печатного текста к электронному привела к тому, что экранные медиа стали не только одним из условий формирования личности, но и средой обитания человека, и даже своеобразным субъектом культуры.

В настоящее время человек существует в пространстве радио, телевидения, компьютеров, мобильной связи и т. д., с их помощью познавая мир и общаясь с

другими людьми. Новые аудиовизуальные технологии быстро входят в сферу повседневности и становятся неотъемлемой частью жизни.

Сложившаяся ситуация имеет не только плюсы, но и беспокоит многих ученых, включая и авторов представленного пособия, которое можно охарактеризовать не только как научное, но и познавательное. Его многоаспектность позволяет расширить и углубить знания в области науки, культуры, искусства и др. Несмотря на высокую степень научности, большой объем информативности и обилие терминов, изложение материала, на наш взгляд, доступно для понимания студенческой аудитории. Авторы приводят и описывают любопытные факты, затрагивают актуальные проблемы, т.е. не просто передают информацию, а делают ее интересной.

Все эти факторы в частности, а также креативный подход при создании пособия в целом, являются главными условиями привлечения достаточно широкого круга читательской аудитории: от профессионально заинтересованных людей определенных специальностей, до тех, кто просто желает повысить свою осведомленность в сфере новых технологий.

Следует отметить систематичность изложения основ экранной культуры: от генезиса того или иного явления его эволюции, до состояния и структуры на современном этапе. Например, в главе «Электронная революция» рассматриваемые новые аудиовизуальные технологии представлены от истории возникновения вычислительной техники [§ 4.1.], до нанотехнологий [§ 4.6.].

Особое внимание хотелось бы обратить на обилие новых технических средств, в условиях бурного развития и внедрения которых происходит изменение и преобразование современной социокультурной ситуации. К.Э.Разлогов отмечает, что синтез компьютера с видеотехникой, средств связи и каналов передачи информации, образуют в совокупности некий информационный космос [с. 11]. А на основе нанотехнологий в недалеком будущем возможно погружение инфосферы в мир индивида [с. 14].

Вообще, такое явление, как *нанотехнологии* представляет огромный интерес. Так, в § 4.6. говорится о надвигающейся наноиндустриальной революции [с. 276]. О том, что «по Москве поползли слухи о чудесах микромира, о новых «подводных лодках кровяного русла», которые меньше эритроцита и потому могут пробираться в самые дальние уголки нашего организма и что – то там ремонтировать». Нанотехнологии могут полностью изменить мир: нанороботы – врачи будут жить в организме человека, а «сельские» нанороботы воспроизведут прямо из травы «мясо и молоко!» [с. 277].

Приведенные примеры, на данном жизненном этапе кажутся нам фантазмагорией. Да и сам автор этого параграфа описывает нанотехнологическое будущее в стиле «фэнтези». Но, несмотря на кажущуюся нереальность вышесказанного, нельзя не отметить, что происходит стремительное развитие нанотехнологий с миллиардным финансированием [с. 277].

Говоря о новых научных разработках, которые, на первый взгляд, представляются поистине сказочными, невольно обращаешься к произведениям научной фантастики. Присущая их авторам прогрессивность взглядов, заключала в себе дар предвидения. Многие описанные в подобных произведениях явления, во времена их создания казались невозможными, тем не менее, сегодня мы можем

обнаружить нечто похожее, но уже в реальной действительности. Например, описанный Жюль Верном подводный корабль «Наутилус», являвшийся в XIX веке чудом – сегодня выглядит вполне обыденно. А, вспомнив повесть Р.Бредбери «451 по Фаренгейту», можно провести своеобразную параллель с нынешней социокультурной ситуацией, когда происходит процесс переориентации от печатного текста к электронному – эволюция книжной культуры. Возникает конфликт, в котором по мере своей индустриализации техника отрицает культуру, поскольку культура нацелена на разнообразие, а индустрия на глобальную стандартизацию [с. 280]. Этот факт и напоминает нам события, описанные в произведении «451 по Фаренгейту», в котором обозначен процесс упразднения культуры и типизация общества, сведение его к механистичности и роботизированности. Бредбери вводит читателей в дом обычного американца, представляет его жену в ракушках – радиоприемниках, или находящуюся перед четырьмя телевизионными стенами, которые позволяют уйти в фальшивый мир эфира. На одной из стен женщина пила сок, на другой было видно, как этот сок продвигается по пищеводу дамы..., через несколько минут экраны перенесли зрителей в воды моря.

На момент написания повести подобная ситуация казалась нелепой. Но в настоящее время – эпоху экранной культуры - можно говорить и о таких чудесах техники, и о колоссальной привязанности среднестатистического пользователя к нарастающему потоку аудиовизуальной информации.

«Медиапотребление» набирает огромные обороты. Возникает ситуация с появлением новой категории людей, иронично названных американскими социологами Читроном и О'Тулом «видиотами». «По многочисленным фото и карикатурам в массовой прессе сложился стереотип такого персонажа: молодой парень с наушниками часами находится перед экраном цифрового телевизора, на котором можно одновременно смотреть несколько программ...» [с.48].

На ряду с проблемой повсеместного и вездесущего телевидения возникло новое и любопытное явление – «взаимовидение», взаимонаблюдение. Поль Вирильо связывает его с распространением повсюду сетевых камер, благодаря им пользователь интернета может заглянуть в различные уголки мира. Понятно, что дальнейшее развитие такой техники «должно в пределе привести к возможности каждого видеть всех...». В этих условиях возникает ситуация, в которой каждый смотрящий, понимает, что и он может быть увиден другим. Видеонаблюдение, прежде бывшее прерогативой силовых органов, сегодня стало проявлением своеобразной демократизации и реабилитации феномена подглядывания в масштабах планеты [с. 439].

На данный момент, конечно, камеры слежения не стоят в каждой квартире, как например, в фантастическом произведении «1984» Д.Оруэлла. Но сегодня мы можем наблюдать сравнительно новое явление – «реальное» телевидение, с помощью которого зрители в режиме on-line могут следить за всеми сторонами жизни, добровольно (пока еще) согласившихся на это людей – участников так называемых реалити-шоу. И это уже не фантастика.

Итак, развитие новых аудиовизуальных технологий прогрессирует с огромной скоростью, прочно входя в жизнь человека и оказывая на него различного рода влияния. Но в данном контексте следует так же отметить, что

изменение социокультурной обстановки – процесс двуплановый: с одной стороны, технические и информационные средства воздействуют на личность, внося коррективы в ее жизнь, а с другой стороны, новые технологии – продукт деятельности самого человека. Их возникновение обусловлено общественными потребностями и является необходимым условием развития очередного исторического этапа жизни.

Однако, на наш взгляд, говорить о глобальном, кардинальном изменении общества несколько преждевременно, как, впрочем, и провозглашать абсолютное господство экранной культуры. В современной ситуации еще наблюдается диффузия и взаимодополнения всех культур. И возможность их дальнейшего сосуществования не исключена...