



МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 3 2006

Российский журнал истории, теории и
практики медиапедагогике

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ**№ 3 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	С.Г.Корконосенко
Л.М.Баженова	А.П.Короchenский
О.А.Баранов	В.А.Монастырский
Е.Л.Вартанова	С.Н.Пензин
С.И.Гудилина	Г.А.Поличко
В.В.Гура	В.С.Собкин
А.А.Демидов	Л.В.Усенко
Н.Б.Кириллова	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**

Симаков В.Д. Из истории кинолюбительства в
России.....С.4-17.
Федоров А.В., Новикова А.А. Становление
медиаобразования в зарубежных странах
в 20-х – 40-х годах XX века..... С.18-20.

Дети, молодежь и медиа: социологический аспект

Григорова Д.Е. Медиаобразование и проблема
информационно-психологической безопасности
личности (на материале реалити-шоу).....С.21-29.
Мурюкина Е.В. Роль кинопрессы в формировании
медиакультуры/медиакомпетентности аудитории
С.30-33.
Ким В.А. О визуальном воспитании школьников.
С.34-39.

Практика медиаобразования

Витиска Н.И., Кочергина О.А., Козуб Т.В. О
включении программы Intel «Обучение для
будущего» в учебный процесс Таганрогского
государственного педагогического института
С.40-43.

Медиапедагогика за рубежом

Короchenский А.П. Медиаобразование как фактор
демократизации телевидения (европейский опыт)
С.44-53.
Новикова А.А. Современные тенденции развития
медиаобразования в США.....С.54-61.
Колесниченко В.Л. Интернет-грамотность в
Канаде: проблемы и решения.....С.62-68.
Федоров А.В. Медиаобразование в Латинской
Америке.....С.69-71.

Медиаобразование в лицах

Федоров А.В. Кто есть кто в зарубежной
медиапедагогике.....С.72-89.

Пolemический взгляд

Разлогов К.Э. Медиаобразование – мифы и
реальность.....С.90-93.

Проба пера

Чельшев К. Компьютерные игры: вред или польза?
С.94.

Учебные программы

Программа учебного курса «Медиаобразование в
западных странах».....С.95-109

Книжная полка

Григорова Д.Е. Кино и время.....С.110-112
Григорова Д.Е. Становление российского
медиаобразования: исторические этапы и
теоретические основы.....С.112-114.
Григорова Д.Е. Каков он – журналист XXI века. И
как его обучать?.....С.114-119.
Сальный Р.В. Мыслить критически.....С.120-122.
Сальный Р.В. Кинопресса, школьники и
медиаобразование.....С.122-124.
Чельшева И.В. Проблема насилия в жизни
общества и на экране.....С.124-125.

Страницы истории

ИЗ ИСТОРИИ КИНОЛЮБИТЕЛЬСТВА В РОССИИ

В.Д.Симаков

В истории отечественного кинолюбительства немало интересных страниц [см. например: Ильичев, Нащекин, 1986; Толчан, 1982; Федоров, 2001; Федоров, Чельшева, 2002 и др.]. Наш рассказ о том, как возникла, развивалась и достигла расцвета эта форма культурной самодеятельности в России.

Движение кинолюбительства зародилось во Франции и нашей стране одновременно в середине 20-х годов XX века. Но если во Франции все ограничивалось работой кино клубов, то в России кинолюбительское движение носило широкий, можно сказать, всеобъемлющий характер и заметно отличалось от того, какое существует сегодня. Энтузиасты кино 20-х годов не только снимали фильмы (ни один из них, к сожалению, не сохранился), но и занимались разносторонней организационной и политико-просветительской работой. Они выполняли пропагандистские задачи, «приобщая рабочих и крестьян к социалистическому кинематографу...

Но кино в одиночку не делается, поэтому в России стали возникать первые самодеятельные киностудии на фабриках, заводах, в институтах, разного рода домах (культуры, профсоюзов, пионеров и школьников). Многие из известных сегодня кинематографистов начинали свой творческий путь в любительских коллективах, создавая свои первые «шедевры».

Читая их воспоминания, мы следим за закономерностью творческого роста каждого из них. Вначале освоение кинотехники, приемов съемки, затем постижение искусства постановки фильма. Это типичный путь большинства первых русских кинематографистов - от ученика до мастера. И всюду кинолюбительство рассматривалось как период подготовки «молодняка» для профессионального кино. Эта точка зрения на кинолюбительство в течение столетия определяла сущность профессии самодеятельного кинематографиста и продолжает господствовать в настоящее время.

В практике киноведения принято рассматривать кинолюбителя как неполноценного профессионала. Однако мнение, что самодеятельное кино вторично по отношению к профессиональному, на наш взгляд, ошибочно. Любительское кино давно стало особым видом самодеятельного творчества. Тот, кто знаком с творчеством опытных кинолюбителей, может заметить, что современный технический уровень лидеров кинолюбительства, снимающих на видео, очень высок, что манера, стиль, тематика столь нестандартны, что, думается, должно, стать предметом исследования киноведов и даже влиять на язык профессионального кино. Сегодня требования к художественному уровню картин, снятых кинолюбителями, значительно возросли, их фильмы часто не уступают произведениям профессиональных кинематографистов.

Об этом красноречиво свидетельствует большое количество высших наград, полученных ими на различных конкурсах и фестивалях. Чтобы добиться таких успехов, мало первоклассной техники, нужно знание огромного арсенала выразительных средств, владение образным языком киноискусства. Конечно, для съемки даже несложного фильма, мало одного желания и теоретических знаний. Создание полноценного любительского фильма требует упорного и кропотливого труда, что порой охлаждает энтузиазм новичков, желающих получить эффект без особых на то усилий. В любительских условиях, в отличие от профессиональных, нет четкого разделения труда, поэтому каждый кинолюбитель может быть и режиссером, и оператором, и сценаристом, и монтажером, и осветителем. Но, прежде всего ему необходимо освоить профессию кинооператора.

Кто же такой кинолюбитель? Это энтузиаст, человек отдающий любимому делу - искусству кино - все силы и помыслы, всю творческую энергию. Кинолюбитель - эта такая «порода» человека, который создает фильмы, руководствуясь внутренней потребностью. Кинолюбительская деятельность не является его профессией, она не приносит ему дохода или средств для существования. Скорее на оборот, он тратит на нее заработанные основной профессией деньги и поэтому учитывает свои материальные и технические возможности, определяет размер средств для занятия видеосъемкой.

Кинолюбитель - это не профессия, не состояние души. Где проходит грань между любителем и профессионалом, между страстью ученика и уверенностью мастера? В ответе на этот вопрос Ю.А.Белоусов находит некоторый парадокс: «Разговор об истоках кинолюбительства, начну с вопроса, на первый взгляд, далекого от нашей темы. Кто такие изобретатели кино Люмьеры, пионеры десятой музы, первые в мире кинематографисты, чьи имена прочно вошли в историю искусства? Если же учесть, что один из братьев был инженером, конструктором, а другой - фотографом, то легко прийти к заключению, что Огюст и Луи Люмьеры еще и первые в мире кинолюбители. К числу первых кинолюбителей, очевидно, можно отнести и тех, кто стоял у истоков русского дореволюционного кино: придворного фотографа «его императорского величества» К.Гана, увлекающегося фотографией В.Сашина-Федорова, артиста театра Корша, Харьковского фотографа А.Федецкого, Петербургского фотографа А.Федецкого, Петербургского фотографа А.Дранкова... В разных странах мы найдем имена других изобретателей «движущейся фотографии», ставших первыми операторами, первыми режиссерами, первыми актерами, и всякий раз будем задумываться над тем, кто же они, собственно говоря: профессионалы или все-таки любители? Конечно, весьма заманчиво именно так поставить вопрос, пытаясь нащупать далеко уходящие «корни» родословной кинолюбительства. Правильно ли это? Нет ли тут натяжки, насилия над историей, того искуса, когда желаемое стремятся выдать за действительность. Так или иначе, но перед нами парадокс, практически не

изученный и никем еще не осмысленный. Его нельзя оставлять без внимания» [Белоусов, 1989].

Сейчас, когда смотришь старые люмьеровские ленты «Завтрак младенца» и «Прибытие поезда», которые когда-то на заре кинематографа потрясали первых зрителей, ловишь себя на мысли, что они смотрятся как ученические работы, как робкие шаги начинающих любителей. Все это, разумеется, естественно и понятно: с тех пор, как были созданы эти фильмы, прошло более 100 лет. Изменился, вырос кинематограф, стал совершенно другим его язык, изменились и выросли зрители. И сейчас, глядя на экран, обращаешь внимание на наивность (если не сказать сильнее - примитивность!) сюжетов, посредственную фотографию, техническое несовершенство съемки, при этом начисто забытая о том, что перед нашими глазами открытие века, то величайшее чудо, без которого теперь трудно представить жизнь каждого из нас. Так что здесь все не просто, неоднозначно. Выходит, нужны какие то поправки. Нужна определенная корректировка взглядов и представлений, чтобы верно оценить суть явления. В чем же тут дело? Видимо, в том, что пионеры кино, как бы их не называли и чтобы не говорили об их профессии, остаются для нас энтузиастами-одиночками. Мы же, говоря о кинолюбительстве, имеем виду его основное, ведущее начало – массовость движения, его широту, масштаб. Это главное.

На заре кинематографа, за рубежом не раз предпринимались попытки включить «непрофессионалов» - большей частью из среды интеллигенции – в кинематографическое творчество. Многим хотелось попробовать свои силы в новой области искусства - и пробовали, под час, добиваясь хороших результатов. Однако это движение ограничивалось узким кругом состоятельных людей. Простому человеку новое увлечение было недоступно. И только в России это движение с самого начала приобрело огромный размах и активный, действенный характер...

На обложке маленькой, пожелтевшей от времени книжечки - загадочные буквы ОДСК [Успенский, 1926]. Длинные названия 20-е годы любили сокращать. ОДСК означало «Общество друзей советского кино». Это - первая массовая общественная организация, которая была создана в 1925. Во главе ОДСК стоял Ф.Э.Дзержинский - уже одно это говорило о том, какое политическое и идеологическое значение придавалось тогдашней властью этому движению... Главной из поставленных перед ОДСК задач была «всемерная поддержка советского кино и борьба против влияния буржуазной и мелкобуржуазной идеологии на экране».

Киноафиша 20-х годов XX века представляла собой довольно пеструю картину: наряду с первыми работами художников-новаторов: Л.Кулешова, Д.Вертова, С.Эйзенштейна, В.Пудовкина прокат выплескивал на зрителя поток фильмов, рассчитанных на обывательские вкусы. ОДСК взяло на себя функции своеобразного контроля привлекая общественность к работе кинотеатров: из коммерческих залов хотелось сделать «подлинные очаги культуры».

Многое тут зависело от репертуара. Из ячеек ОДСК, созданных по всей стране, летели в Москву и другие киноцентры письма, призывы, наказы... Пришли и первые успехи. Отечественный кинематограф уверенно набирал силы, укрепляя свои позиции, но проблем еще оставалось немало. Одна из них привлекала внимание общественности: нужно было помочь кинофикации деревни. Государственными мероприятиями справиться с этой работой было трудно, здесь требовалась работа активистов. И ОДСК создало целую сеть курсов по подготовке киномехаников, которые сотнями направлялись в деревню. Примечательно, что сама фигура киномеханика на селе приобрела совершенно новые черты: это был не только человек, научившийся крутить ручку аппарата, но и агитатор, «пропагандист революционного кино и социалистического образа жизни». Недаром фраза «кино освещает темноту и просвещает бедноту» стала крылатой в эти годы. ОДСК быстро росло, и к 1930 году насчитывало в своих рядах более 100 тысяч человек. Увлеченные новым искусством, любители кино стремились глубоко познать его специфику и язык. Снимали они и короткие хроникальные фильмы. Некоторые из них в качестве сюжетов включались в профессиональные киножурналы. Так, кинолюбители становились кинокорреспондентами–общественниками. Один из сподвижников Д.Вертова - кинооператор Я.Толчан, работавший в Центральном совете ОДСК, вспоминал, как из разных городов страны приходили в Москву посылки с пленкой, снятой кинолюбителями: среди присланных материалов встречались значительные по содержанию кинорепортажи [Толчан, 1982, с.19].

К началу 30-х годов ОДСК заметно расширило диапазон своей деятельности и стало называться Обществом за пролетарское кино и фото. Фотография органично вошла в орбиту интересов сформировавшийся организации, хотя кино все же продолжало занимать в ней ведущее положение. Но теперь кинолюбители хотели приблизиться к зрителю, завоевать его внимание и любовь. Зритель для членов общества стал объектом исследования. Каков он этот зритель? Из каких групп он складывается? Какие интересы выражает? И, наконец, самое главное-почему? Эти вопросы кинолюбители адресовали новой науке - социологии кино. Созданная в ОДСК социологическая секция должна была принять участие в работе по изучению кинозрителя.

Один из первых экспериментов на этом пути стало наблюдение за реакцией зрительного зала. Во время просмотра фильма люди с фонариками высвечивали лица зрителей в самые неожиданные моменты и фиксировали их состояние в блокнотах, потом из этого выстраивался своеобразный график, на основе которого можно было судить о том как «прочитали» фильм крестьянин и девушка-комсомолка, интеллигент и солдат.

Одна из таких диаграмм была напечатана в кинематографическом журнале с комментариями критика И.Соколова. Он руководил экспериментом и рассчитывал, что полученные выводы принесут пользу не только социологии и теории восприятия, но и практикам-профессионалам, например, самому

С.Эйзенштейну. Его «Броненосец «Потемкин», ставший объектом исследования, был «разложен» на простейшие зрительские эмоции: ожидание, жалость, негодование, слезы, радость победы...

Хотя такая обобщенная регистрация поведения аудитории сочеталась с наивными оценками, энтузиасты-общественники приобщались к важному делу и открывали для себя новую сферу деятельности.

Следующим этапом работы со зрителем стало анкетирование. Сначала людям, пришедшим в кинотеатр, задавались общие вопросы, преследующие одну цель: выяснить, какое место занимает кино в жизни человека, как часто он смотрит фильмы. Затем пытались выявить отношение к только что просмотренной картине. К сожалению, несовершенство методики опроса сказались и здесь: выводы часто носили приблизительный характер, а оценка того или иного фильма исчерпывалась короткой формулой «нравится – не нравится». При этом надо заметить, что многие ошибки возникали из-за того, что экспериментаторы понятия не имели о репрезентативности опроса, о выборке, отражающей структуру общества. В результате моделировалась не реальная, а скорее идеальная картина.

И все же само стремление выяснить, кто такой зритель в конкретном воплощении, надо считать фактором, безусловно, положительным. К примеру, в ходе одного из опросов удалось установить, что киноаудитория складывается из двух больших групп. Одна из них голосовала за коммерческую зарубежную продукцию, другая отдавала предпочтение фильмам советского кино. «Старый» зритель противостоял зрителю «новому» - рабоче-крестьянскому. Разделение зрителя на «старого» и «нового» было принято, и поначалу не подвергалось сомнению. Если обывательская публика восхищалась зарубежными боевиками, то политизированная рабочая аудитория их отвергала - таково было всеобщее мнение критиков. Закономерным казалось и обратное явление, когда первые советские фильмы, тепло принимаемые рабочими и крестьянами, не находили никакого отклика в «нэпманской» среде. Если же говорить о позиции «левого» фронта, то она сводилась к тому, что «новый» зритель признавался абсолютно готовым восприятию нового, революционного кинематографа, а «старому» в таком праве решительно отказывалось.

На деле же подобные представления обнаружили полную несостоятельность. Зарубежные коммерческие фильмы, вызывавшие гнев критиков и киномастеров-новаторов, шли не только в коммерческих кинотеатрах в центре, но и на окраине: в рабочих клубах и деревне. Со временем стало ясно, что эти фильмы пользуются успехом, как у «мелкобуржуазного», так и «рабоче-крестьянского» зрителя. Столь неожиданный для многих факт обернулся против создателей нового кино. «Один из главных обвинений, предъявляемых нам, - это то, что мы не понятны массам», - с горечью признавался Д.Ветров.

Д.Ветров, С.Эйзенштейн, как и другие творцы революционного кино, конечно, ошибались в своей установке на «нового» зрителя. Если рабочие и крестьяне и были подготовлены к новому кинематографу, то лишь

политически, идеологически, но не эстетически. Груз пережиточных представлений, тяготеющий над «новым» зрителем, не позволял ему принять сразу оригинальную форму нового монтажного кино. Очевидно, это привело к тому, что «Стачка» С.Эйзенштейна не завоевала массовой аудитории: в социологическом опросе, проведенном в 1925 году, она значилась на одном из последних мест, а самим режиссером была квалифицирована как «первый случай революционного искусства, где форма оказалась революционнее содержания». Необычными для кинозрителя 20-х годов оказались и фильмы А.Довженко.

Кинематограф С.Эйзенштейна, В.Пудовкина и А.Довженко не случайно называли сложным: всем своим строем, всем существом он противостоял развлекательному зрелищу. И как показала жизнь, не мог рассчитывать на немедленный, а тем более - стопроцентный успех, на широкое признание у всех и каждого.

Такой подход к «новому» кинематографу встретил решительное противодействие со стороны ОДСК и других общественных организаций. Перед художниками-новаторами вставала задача приблизиться к новому зрителю, не потакая при этом обывательским вкусам. Работа энтузиастов ОДСК по пропаганде и продвижению на экран лучших произведений советского киноискусства в новых условиях усложнялась, приобретая экстремальные формы. Сначала на ОДСК, а затем на «Общество за пролетарское кино и фото» (ОЗПКФ) была брошена тень защитников якобы «чистопролетарской» культуры. Затем посыпались и более серьезные обвинения. Любителей кино обвиняли в сектанстве и «рапповском уклоне». Под этими же лозунгами разворачивалась борьба с профессиональным кино и его мастерами. Многие известные режиссеры объединялись тогда в Ассоциации революционной кинематографии (АРК), которая, между прочим, зародилась в недрах ОДСК. Эти организации представляли в конце 20-х уже весьма значительную силу, формирующую общественное киносознание.

Итог борьбы известен: в 1934 году АРК и ОЗПКФ (бывшее ОДСК) были расформированы и распущены так же, как двумя годами раньше писательские и художественные организации. Причем сделано это было на том основании, что в них «окопались» враждебные социализму «рапповские элементы» и прочие группировки, проповедавшие классовый мир в условиях обострения классовой борьбы в стране. Официальная точка зрения сводилась к тому, что ОЗПКФ свои задачи выполнила, и возможности по приобщению масс к кинематографу полностью исчерпала. На самом деле ликвидаторская акция «сверху» преследовала иные и притом далеко идущие цели: свертывание общественной киноинициативы проводилось сознательно и было рассчитано на то, чтобы утвердить господство одной линии, так называемого «партийного мнения» в оценке кинопроцесса...

Сегодня, когда многие явления общественной жизни «социалистической эпохи», подвергаются объективному пересмотру, необходимо вскрыть подоплеку осуществляемых в то время «организационных» мероприятий для того, чтобы осознать, какой вред они

принесли в последствии. По – новому, без предвзятости, следует взглянуть и на ряд факторов, предшествующих возникновению ОДСК.

Долгое время считалось, что первая попытка создания массовой киноорганизации трудящихся не была удачной. Это совсем не так. «Общество строителей пролетарского кино» (ОСПК), появившееся в 1923 году, через пару лет действительно прекратило свою работу. Верно и то, что общество стремилось лишь к тому, чтобы за счет членских взносов зрителей и любителей кино развернуть производство первых советских фильмов. Многие восприняли эту затею как вымогательство, выкачивание средств. Многие, но не все. Новая идея была поддержана массами, и средства все-таки были собраны. Другое дело, что получилось в результате такой деятельности. Скороспелые, примитивные агитки, поставленные на студии «Пролеткино» самим председателем общества Д.Бассальго, - режиссером профессионально беспомощным, не поднимавшимся выше иллюстрации актуальных лозунгов дня.

А что могло получиться, если бы в творческую работу включились киномастера другого класса, других возможностей?

Значит, правильное решение надо было искать на пересечении интересов профессионалов и любителей, вовлекая тех и других в общий процесс. Первый шаг в этом направлении – и тут надо отдать должное Д.Бассальго – общество сделало, когда предложило каждому своему члену войти в киноколлектив, попробовать силы в творчестве. Однако дальше призывов и деклараций дело не пошло. Да и массы, очевидно, не были готовы к вступлению в новую сферу деятельности. Тем не менее перечеркивать или замалчивать этот опыт не стоит: ведь в нем были заложены основы не только союза художника и зрителя, но и кооперативная работа, кстати сказать, весьма перспективная в условиях нэпа.

К сожалению, кооперация не получила развития в ОДСК, зато связи между творцами и потребителями киноискусства здесь окрепли и упрочились, а это, несомненно, способствовало повышению общей кинокультуры.

В 1947 году была создана Международная федерация кино клубов (МФКК) в состав которой входило свыше тридцати стран. Эта организация координирования работу сотен кино клубов в различных странах мира, только не в России, потому что в нашей стране их с середины 30-х до конца 50-х годов фактически не было. Двадцать лет страна обходилась без кино клубного движения... Да и кинолюбительское движение полноценно возродилось у нас в стране только в конце 50-х годов XX века. Возглавил это движение известный режиссер Г.Л.Рошаль. Причем он был настоящим лидером, а не «свадебным генералом», как это не раз случалось. В Союзе кинематографистов по его инициативе была создана секция, а вскоре и комиссия по работе с кинолюбителями. Профессионалы и кинолюбители восстановили разорванные на многие годы связи и контакты. А через некоторое время на помощь самодеятельным кинематографистам пришли профсоюзы. Там был образован Центральный совет по кино с

многочисленными подразделениями на местах. Государственные организации Министерства культуры создали сеть методических центров в разных регионах страны.

Параллельно с возрождением кинолюбительского начало развиваться и кинолюбительское движение, взявшее на себя благородную миссию по эстетическому воспитанию масс средствами кино. Кинолюбительские клубы тоже объединились под крышей Союза кинематографистов, а руководителем этого движения стал известный кинокритик, в ту пору главный редактор журнала «Советский экран» Д.С.Писаревский. На страницах этого издания сразу же появилась новая рубрика, рассказывающая о деятельности кинолюбительских клубов страны. Добавим к этому выпуск информационно методических сборников, программ и рекомендаций – все это делалось усилиями энтузиастов – любителей и профессионалов. В кинолюбительских клубах проводились острые диспуты по проблемам современного кино, обсуждение новых фильмов и встречи с кинорежиссерами...

В конце пятидесятых годов новая волна кинолюбительского движения зажгла энтузиазм кинолюбителей и профессиональных кинематографистов. На пересечении интересов стали возникать новые любительские киностудии. О возникновении одной сообщается в Бюллетене №2 (10) за 1957 года Куйбышевской студии кинохроники: при городском дворце пионеров была создана детская студия кинолюбителей, где за короткое время юные студийцы успели создать четыре номера звуковых киножурналов. Два из них были отмечены дипломами Всесоюзного смотра любительских фильмов. В детской киностудии были две съемочные группы, по пятнадцать человек в каждой. Над детской студией шефствовали работники студии, которые приглашали ребят на съемки киножурнала «Поволжье». Школьники изучали технологию производства кинокартины от съемок до проявки и печатанья. На страницах журнала «Техника молодежи» (1958, № 5) рассказывалось о работе некоторых любительских киностудий и отдельных кинолюбителей, число которых росло с каждым днем.

Казалось, воскрешались добрые традиции, и можно было надеяться, что дальнейшее движение пойдет как по накатанной дороге. Но этого не произошло. В конце 60-х годов кинолюбительские клубы оказались в опале: град упреков обрушился на них за пропаганду так называемых «трудных» фильмов, в который власть увидела попытку разделить кино на «элитарное» и «коммерческое», а аудиторию – на кино снобов и массу. Многие клубы, лишенные поддержки, исчезли, другие же превратились в скучные лектории. Новый этап развития кинолюбительства связан с созданием Всесоюзного общества друзей кино (1988). В эту организацию вошли кинолюбители, кинолюбительские клубы и деятели кинообразования. Формально был достигнут союз между разобщенными ранее силами, но одно из важных слагаемых было все же утрачено – связь с профессионалами. Хотя именно в сотрудничестве с профессиональными кинематографистами возникает кинолюбительство, на пересечении их интересов.

Редкие киноведы, рассказывающие о первых любителях кино, анализируют причины возникновения у них самого желания заниматься кинематографом. Редко спрашивают: когда и как возникло кинолюбительское движение? В чем причина его появления?

Кинооператор Н.Д.Анощенко – профессор, декан кинооператорского факультета ВГИКа в довоенные годы, исследовал этот вопрос досконально. В своей книге «Общий курс кинематографии», вышедшей в 1929 году, он утверждал, что кинолюбительство возникло за границей по идее кинопредпринимателей. Именно они решили расширить сеть кинокорреспондентов своих периодических журналов без увеличения штатов собственных кинооператоров. Выпустив портативную камеру, снимающую на 35–мм пленке, они заставили трудиться на себя армию кинолюбителей, выискивать по всюду интересные сюжеты. Находясь в гуще жизни, самодеятельные кинооператоры могли запечатлеть и показать на экране самые сокровенные ее стороны. И если кинолюбитель приносил интересный сюжет, то фирма тотчас же покупала у него негатив и зачисляла в список своих корреспондентов. Таким образом, появилась огромная армия кинолюбителей, разбросанных по всем уголкам земного шара...

Первые достижения кинолюбителей связаны с использованием легких, портативных киноаппаратов, снимающих на 35-мм пленке. Портативность таких камер достигалась за счет упрощения механических узлов и уменьшения размера кассет, порой доходящих до пяти метров.

В связи с появлением камер, работающих на 16–мм пленке, в послевоенный период любительское движение приняло еще больший размах. С появлением узкоплёночного аппарата стало возможным второе рождение любительского кинематографа. Именно в этот период любительское кино стали рассматривать как один из видов самодеятельного творчества.

Анализируя развитие любительского кино до 80-х годов, можно отметить, что с появлением камер, работающих на 8-мм пленке, а затем и на пленке Супер-8, имеющей большее кадровое окно, любительское кино пережило новый бум.

После восьмидесятых годов любительское кино испытало очередной и этапный подъем: видеосъемка вызывала интерес во всех отраслях производства, в науке и технике, оказывала глубокое воздействие на все стороны общественной жизни. В этой связи стало актуальным обучение школьников не только технике пользования видеокамерой, но и художественному мастерству, умению его применять для выражения своих мыслей и чувств с помощью изображения.

Так листая страницы истории, мы подошли к состоянию дел кинолюбительского движения в конце XX – начале XXI века. В это время кинолюбительство разделилось на несколько уровней, неоднородных групп. Одни пристрастны к мультипликации, другие снимают семейные, туристические или спортивные фильмы. Одни увлеченно снимают архитектуру, другие выступают в роли талантливых пейзажистов,

портретистов, одни тяготеют к ассоциативному, поэтическому мышлению, другие – к публицистике.

Нулевой уровень, это, новички, делающие первые шаги в любительском кино. Один купил «видик» и несколько видеокассет и показывает «домашнее» кино для детей и родственников. Другой купил видеокамеру и пытается снять новорожденного ребенка. Это самодеятельные кинооператоры, для которых все впервые!

Большую группу составляют представители прикладного кино. Это своеобразные «летописцы», которые ограничиваются просмотром своих работ в кругу знакомых или коллег, после чего фильм кладется на полку. Например, можно представить в группе «летописцев» архитектора, снимающего подлежащую уничтожению архитектуру, или хирурга, снимающего уникальную операцию с целью показать ее коллегам. Можно сюда отнести и писателя, пользующегося видеокамерой, как записной книжкой. Купив камеру, вы приобрели верного «помощника» в своей профессиональной деятельности. К примеру, в спорте. Сегодня не одна танцевальная пара на льду не тренируется без видеокамеры. Видеокамера – жестокий судья и тренер. За всю свою деятельность эти кинолюбители едва ли смонтируют три–четыре фильма, но они порой собирают у себя такой уникальный материал, который может заинтересовать ученых и кинематографистов. Да и показ семейных кадров из жизни прадедушек и прабабушек тоже вызывает интерес в каждой семье...

Изучение детского и молодежного творчества в любительском кино определило два его основных уровня. Первый предполагает людей, увлеченных искусством кино, энтузиастов–«киноведов», устраивающих просмотры и обсуждение фильмов, формирующих культуру зрительского восприятия. Второй уровень представляет самая обширная группа людей – это кинолюбители–авторы: сценаристы, режиссеры, операторы, актеры, которые снимают, монтируют и озвучивают кинофильмы сами.

Среди «непрофессионалов» можно выделить индивидуальных авторов и участников самодеятельных киностудий. Индивидуальные авторы всю жизнь работают в одиночку, с утра до вечера сидят у экранов своих компьютеров. Они монтируют свои и чужие фильмы. Самодеятельная киностудия – это коллектив единомышленников, это своеобразная творческая мастерская во главе с художественным руководителем. Это киношкола со своими методиками, программой и целями, и задачами.

По отношению к показу своих видеофильмов в массовой аудитории кинолюбители делятся на «домашних» и участников фестивалей. Индивидуальный автор замкнут «в себе», сам пишет, снимает, показывает фильмы в домашнем кругу. Он убежден, что широкая аудитория кинолюбителям не нужна! Более того, противоречит самой природе киносамодеятельности!

Самодеятельной киностудии нужен талантливый и художественно одаренный руководитель, необходимы и педагоги, сами снимающие профессиональное кино, или снимавшие кинофильмы раньше, желательно

люди обучавшиеся мастерству в профессиональных киноузах. Плюс программы, методические рекомендации к занятиям и учебные пособия, написанные профессионалами. Конечно, таких людей мало, но сегодня явно наметилась тенденция прихода профессионалов в любительское кино. Некоторые из них приходят в свой родной коллектив на педагогическую работу, сразу по окончании ВГИКа. Другие, наоборот, закончив профессиональную деятельность на телевидении или кино, стремятся поделиться с детьми своими знаниями. Третьи, совмещают работу с педагогикой, руководя школьной видеостудией.

Изменение в технологическом оснащении средних и высших школ находится в тесной связи с потребностями в формировании информационной культуры школьников и студентов. Это приводит к увеличению закупки видеокамер, видеомagneтофонов, компьютеров, домашних кинотеатров в учебные заведения России.

Основная тормоз развития самостоятельных видеостудий – в консервативной администрации. Это драма профессионального и любительского кинематографа. Сколько неудач принесли в недавнем прошлом и приносят сейчас некомпетентные начальники нашему киноискусству. Творческому работнику постоянно внушается мысль, что автор картины не кинолюбитель, а администратор. Отсюда угодничество и плохие фильмы. Постоянная нервозность совершенно неприемлема для кино. Начинаются графики, планы, отчеты, гонка, стремление отрапортовать в срок... Руководители разных уровней постоянно требуют создания фильмов-отчетов по случаю юбилея учреждения, праздничного мероприятия, концерта, красной даты календаря. Эти фильмы должны поразить воображение вышестоящего начальства, показать достижения. Главное в видеодоотчете не художественное достоинство фильма, а сам факт, что отчет на видеокассете имеется! Это часто встречается в системе школьного и дополнительного образования, у директоров организаций и ведомств, в чьем подчинении находится самостоятельные киностудии. Такого рода взаимоотношения с администрацией нередко приводят к ликвидации самостоятельной киностудии, особенно при художественно одаренном руководителе, нетерпящем потребительского отношения к искусству.

К недостаткам самостоятельной киностудии можно отнести и то, что каждая из них живет обособленной жизнью, не пересекаясь с другими коллективами. Хорошо ли это? По-видимому, нет. Каждая самостоятельная студия стремится к монополии, претендуя на положение лидера, забывая о принципах творческого союза, возможного только на основе уступок и взаимных компромиссов. Если выход из создавшейся ситуации? Разумеется, есть. Решить проблему можно на этапе подготовки кадров руководителей киностудий, курсов повышения квалификации, где все вместе заняты одним общим делом, где на практике отстаиваются не только личные интересы, но интересы общего дела.

У нас часто говорят: кинолюбитель – это одно, а «любитель кино» - это другое. Такое разграничение сложилось в пятидесятые годы и сохранилось

практически до наших дней. Два направления действуют самостоятельно, живут отдельной жизнью, не пересекаясь друг с другом. Казалось бы, сближение кинолюбителей с «любителями кино» напрашивается само по себе. Однако путь к их объединению оказался совсем не простым. Всем ясно, что кинолюбительство не должно ограничиваться только творческой стороной дела, работой связанной с созданием видеофильма. Диапазон интересов можно расширить, включив кинолюбителей в такую важную сферу, как эстетическое воспитание средствами кино, иными словами, совместить деятельность кино клубов с работой самодеятельных киностудий. Такие примеры уже есть в современной практике, но их мало. Это скорее исключение, рожденное местной инициативой, чем сложившаяся система.

Сегодня значительно возрос художественный уровень видеофильмов, снятых кинолюбителями. Самодеятельный кинематографист зачастую отличается от профессионального не уровнем мастерства и таланта, а лишь неизвестностью, непризнанием в среде зрителей и кинематографистов.

Об успехах любительского кино красноречиво свидетельствуют высокие награды, полученные кинолюбителями на различных отечественных и зарубежных конкурсах. Но как сделать, чтобы эти фильмы показывались по телевидению? Как сделать, чтобы первый удачный фильм молодого кинолюбителя был доступен широкой аудитории?

Вопрос о зрителе очень важен. Действительно, часто ли кинолюбители встречаются с публикой? Часто ли их фильмы показываются широкой аудитории? К сожалению нет. Прокат любительских фильмов - один из злободневных и специфических проблем самодеятельного кино. У нас существует система творческих отчетов: смотры, индивидуальных авторов и самодеятельных видеостудий, которые проходят по этапам. Сначала городские, потом областные, республиканские, и, наконец, всероссийские, куда попадают лучшие из лучших. Вот собственно, и все, не считая выхода на зарубежный фестиваль экран. Дорога в несколько лет – и всего-навсего несколько встреч. Среди тех, кто участвует в различных конкурсах и фестивалях, выделяют лауреатов городских, краевых, областных, международных конкурсов и фестивалей. Это считается косвенным показателем мастерства.

В 80е годы прошлого века, прокат любительских видеофильмов на телевидении был уделом главной редакции народного творчества. Но и тогда, когда дело доходило до демонстрации лучших лент кинолюбителей, редакция народного творчества исходила прежде всего из актуальности темы. И если видеофильм был созвучен теме, заполнившей первые страницы газет, то такой фильм получал пафос восторженных оценок, рецензий и наград фестивалей. Диктор с телеэкрана восторженно сообщал о сопричастности автора фильма к событиям в жизни страны, показанных на экране. Те же критерии главенствовали и в жюри кинофестивалей. Приз фестиваля «за актуальность» как бы выдавал «льготный билет» на право показа фильма на телеэкране. Хотя в подавляющем большинстве

«актуальные» фильмы были далеки от искусства, но тем не менее становились лауреатами многих конкурсов.

Сегодня прокат видеофильмов, снятых кинолюбителями, в руках кабельного телевидения. Для различных редакций районного телеканала снимают сюжеты внештатные кинооператоры – взрослые и дети. Тематика этих сюжетов опять-таки часто определяется и оплачивается местной администрацией. Любой шаг в сторону изменения тематических интересов: «за свой счет» или «ищите спонсоров». На ведущих столичных каналах какие-то случайные «казусы» попадали в передачу «Сам себе режиссер». Но это, скорее, исключение, так как на телевидении любая редакция за показ любительского видеофильма требует от автора одно – оплату эфира!

С этим согласиться трудно. Это прививает мысль, что широкая аудитория кинолюбителю не нужна. Что природа кинолюбительства индивидуальна и прокат противоречит самой природе киносамодетельности. Правда, есть и другое мнение, которое высказывал Ю.А.Белоусов. «Зачем же, - спрашивал он, – возвращаться назад, к тому, с чего начали? К прошлому необходимо возвращаться только за тем, чтобы найти в богатой исторической практике те крупницы накопленного опыта, которые можно использовать и сегодня, и завтра».

Именно поэтому мы обращаемся к истории становления киносамодетельности в России. Именно поэтому об этом стоит задуматься каждому кинолюбителю. Именно поэтому мы приводим точку зрения киноисследователя В.Максимова, высказанную двадцать лет назад: «Любительское кино – это не просто фильмы, снятые кинолюбителями, но и особая кинематографическая система, не вписывающаяся по своим техническим параметрам и технологическим особенностям, а порой и внутренней авторской ориентации в систему «Большого кино». Тем самым кинолюбительство оказывается и достаточно специфическим художественной самодетельности, моделирующим не только изначальную массовость кинематографа, но и изначальную камерность любительства» [Максимов, 1984, с.184].

Природа кинолюбительства двойка: это и массовость и камерность одновременно. Слагаемые успеха на пересечении интересов кинолюбителя и профессионала.

Примечания

Белоусов Ю.А. Новаторство и традиции кинолюбительского движения в СССР. М.: Изд-во МГИК, 1989.

Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. М.: Искусство, 1986. 110 с.

Максимов В. Кинолюбительство и киноклубы в общей системе кинематографа//Народное творчество и средства массовой коммуникации. М.,1984. С.184.

Толчан Я.М. Кинолюбители - кто они? М.: Сов. Россия, 1982, С.19.

Успенский В. ОДСК. М., 1926.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.

Страницы истории

**СТАНОВЛЕНИЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ
СТРАНАХ В 20-Х – 40-Х ГОДАХ XX ВЕКА***

А.В.Федоров

доктор педагогических наук, профессор

А.А.Новикова

кандидат педагогических наук, доцент

* статья написана при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Проект N 04-06-00038а «Сравнительный анализ развития медиаобразования в ведущих странах Запада».

Медиаобразовательное движение начального этапа, как известно, зародилось в Западной Европе и опиралось в основном на материал кинематографа и прессы.

Лидером европейского медиаобразования, бесспорно, была родоначальница кинематографа – **Франция**. Еще в 1915 году одна из парламентских комиссий обратилась к министерству образования с рекомендациями по использованию кинематографа в учебном процессе. С 1921 году в Париже возникло киноклубное движение, отличавшееся ярко выраженными медиаобразовательными целями. Параллельно во многих учебных заведениях активно развивалось движение юных журналистов. С легкой руки знаменитого французского педагога С.Френе (С.Freinet) выпускаются школьные, лицейские и университетские газеты [Freinet, 1927].

Уже в 1922 году во Франции прошла первая национальная конференция региональных отделений кинообразования (offices regionaux du cinema educteur). На одном из педагогических конгрессов было предложено готовить кинопедагогов в университетах [Martineau, 1988, p.28].

В 1929 году эти отделения стали на путь объединения, которое окончательно завершилось в 1933 году, когда возник Французский союз региональных кинообразовательных отделений (Union francaise des offices du cinema educteur laique). К концу 30-х годов количество кинозалов в различных учебных заведениях и организациях достигло 23 тысяч.

В 1936 году французская Лига образования инициировала создание движения «Кино и молодежь» (Cine-Jeunes), которое объединило детей, участвующих в обсуждении фильмов, развивающих критическое мышление и художественный вкус, творческие способности [Chevallier, 1980, p.9].

Нацистская оккупация прервала интенсивное развитие медиаобразования во Франции, однако после 1945 года оно получило новый

импульс. Возникла Федерация кино клубов Франции (Federation francaise des cine-clubs). Начался выпуск журнала «Образование и кино».

В октябре 1947 года под патронажем Министерства по делам молодежи и спорта Франции был открыт Национальный институт молодежи и массового образования (L'I.N.J.E.P. – Institute national de la jeunesse et de l'education populaire). Целью этой организации стала поддержка образования молодежи во всех формах, в том числе и средствами медиа (ее архив насчитывает сегодня более 40000 изданий, включая работы по педагогике).

В марте 1949 года во Франции состоялась педагогическая конференция, на которой были предложены следующие направления развития медиаобразования:

- дальнейшее развитие сети кино клубов, деятельность которых включала бы: изучение истории и языка кинематографа, его связи с различными видами искусств; анализ и обсуждение фильмов; проведение практических занятий по съемке и монтажу;
- содействие в плане подготовки медиапедагогов (стажировки и т.д.);
- создание специального отдела для материального снабжения учебных заведений и кино клубов аудиовизуальной техникой [Cahiers pedagogiques, 1986, p.6].

В целом во Франции тех лет доминировали «практическая», «эстетическая» и «защитная» теории медиаобразования.

История медиаобразования в **Великобритании** также насчитывает уже несколько десятилетий. Еще в 1929 году Британское управление образованием убеждало преподавателей развивать у учащихся уровни вкуса и оценки кинофильмов [Brown, 1991, p.57]. Как и во многих других странах, это движение началось с кинообразования, а затем охватило более широкий спектр (пресса, радио, телевидение, видео, реклама, Интернет и т.д.).

В Британии существует несколько организаций, занимающихся различными вопросами медиаобразования. Среди них можно выделить Британский киноинститут (British Film Institute – BFI), основанный правительством в 1933 году. В институте есть отдел образования, обладающий уникальной коллекцией книг (41000 экземпляров на 15-ти языках), журналов (145000 номеров из 45 стран мира) и газет (2000000 номеров), так или иначе имеющих отношение к медиакультуре. Отдел образования в течение многих лет проводит конференции и семинары, медиакурсы для учителей, осуществляет масштабные исследования, публикует книги, учебные пособия и методические рекомендации для педагогов.

В 30-х годах XX века британское медиаобразование (впрочем, тогда данный термин не употреблялся, речь шла об обучении с применением средств массовой информации – кино, радио, прессы) развивалось в основном согласно «предохранительной», «прививочной» парадигме (*the inoculative paradigm*), направленной на противостояние вредному влиянию медиа.

История медиаобразования в *Германии*, по сути, началась еще в XVII веке с инициативы знаменитого педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670), который весьма оптимистично отнесся к тогдашней новинке – прессе. Я.А.Коменский был убежден, что газета может развивать лингвистические способности учащихся, дать им полезную информацию по текущим событиям и географии.

В эпоху Веймарской республики (20-е годы XX века) о роли медиа в обществе и проблемах образования шли довольно широкие споры, которые велись, в частности З.Кракауэром (Siegfried Krasauer), Р.Арнхеймом (Rudolf Arnheim), В.Беньямином (Walter Benjamin) и Б.Брехтом (Bertolt Brecht). Далее последовал мрачный период нацизма (1934-1945), когда медиа были превращены властями в послушный инструмент пропаганды...

Примечания

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

Cahiers pedagogiques (1986). N 240, p.6.

Chevallier, J. (Ed.) (1980). *Cine-club et action educative*. Paris: CNDP, 64 p.

Freinet, C. (1927). *L'imprimerie a l'ecole*. Boulogne: Ferrary.

Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*. Paris: CinemAction, 299 p.

Дети, молодежь и медиа: социологический аспект

**МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННО–
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ (НА
МАТЕРИАЛЕ РЕАЛИТИ–ШОУ)***

Д.Е. Григорова

*Статья написана при поддержке проекта РНП.2.1.3.491 «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» (государственный регистрационный № 03.13.30)» в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки РФ. Руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров

Современное образование немислимо без использования информационных технологий и средств массовой коммуникации. Деятельность свыше 70% взрослого населения мира, так или иначе, связана с созданием, переработкой и передачей медиатекстов. Свыше 90% человечества являются активными потребителями массовой информации [Фёдоров, 2005]. Но сегодня достаточно большой процент россиян фактически не готовы к полноценной жизни в информационном обществе, им не достаёт соответствующих знаний и умений в области медиаграмотности.

Между тем, медиа сегодня представляют собой систему неформального образования и весьма существенно влияют на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм, на формирование ценностных ориентаций личности. Современное общество оказывается существенно зависящим от различного рода информационно-психологических воздействий, которые иногда приводят к серьезным негативным последствиям. Эти воздействия квалифицируются как негативные, если вызывают психоэмоциональную и социально-психологическую напряженность, искажение нравственных критериев и норм, морально-политическую дезориентацию и как следствие - неадекватное поведение отдельных лиц, групп и масс людей. Их основные последствия - глубокие трансформации индивидуального, группового и массового сознания, изменения морально политического и социально-психологического климата в обществе. Поэтому в настоящее время является актуальной проблема информационно–психологической безопасности всего общества, а детей в

особенности. Под информационно-психологической безопасностью (ИПБ) понимается состояние защищенности граждан, отдельных групп и социальных слоев, массовых объединений людей и населения в целом от негативных информационно-психологических воздействий [Брушлинский, Лепский, 1996].

Возможности экранных медиа огромны, и они должны использоваться на благо людей, однако, как хорошо известно, часто служат злу. С их помощью может осуществляться так называемая информационная агрессия, то есть осознанное или неосознанное использование информации, направленное против интересов отдельной личности, человеческого сообщества. В современных условиях существует реальная опасность манипулирования сознанием и поведением целых народов [Егозина, 2003, с.15]. В этих условиях самыми незащищёнными оказываются дети. Почему это происходит? Одна из причин - способность людей доверчиво воспринимать информацию, принимать ее как руководство к действию. Для детей и подростков, не имеющих большого жизненного опыта, информационно-аналитические способности которых развиты недостаточно, воздействие тревожной, негативной информацией может иметь серьёзные последствия.

В современных городах контакты человека с медиа превышают одиннадцать часов в день, дети от 2 до 12 лет в среднем смотрят телевизор 25 часов в неделю [Semali, 2000, p.13]. Согласно данным Национального союза семейных ассоциаций несовершеннолетняя аудитория ежегодно проводит в среднем 154 часа качественного времени (то есть периода бодрствования) с родителями и 850 часов - с учителями, в то время как на контакты с различными экранными медиа у детей отводится 1400 часов [Frau-Meigs, 2003, p.26]. Социологические исследования в России говорят о том, что 92% горожан смотрят телевизор каждый день при продолжительности «телеконтактов» в среднем четыре часа. Преобладающая часть российских зрителей телевидением в целом удовлетворена: две трети (67%) городского населения предлагаемый современным телевидением набор передач устраивает. Но если проанализировать содержание «стандартного набора» телепередач по жанровой структуре (см. рис.1) и обратить внимание на

Рис. 1

Жанровая структура телеэфира России (2002)*



*Каналы: Первый канал, Россия, НТВ, ТВЦ, ТВС, СТС, REN TV, ТНТ, Культура

степень удовлетворенности зрителей подобным телеменю, то можно сделать вывод о том, что большинство населения отличается низким уровнем телепритязания и медиаграмотности [Полуэхтова, 2003].

Многие эксперты отмечают общую тенденцию усиления развлекательной мотивации в обращении человека к культуре, информации, искусству. В этом контексте И.Полуэхтова отмечает, что ко второй половине 1990-х годов обозначилась смысловая жанрово-тематическая структура телевизионного мира в России - мира как телевизионного зрелища, которое во все большей мере составляет повседневный образ мира массовых телезрителей – россиян. Телемир концентрируется вокруг ожидания ежедневных новостей, сериалов, телеигр, ток-шоу и приобретающих все большую популярность реалити-шоу. Важно, что большинство зрителей предпочитающих подобные шоу – молодые люди и подростки, которые обладают незначительными собственными социальными и культурными ресурсами (исключая наиболее образованную, успешную, состоятельную и потому уже более требовательную молодежь). Молодая аудитория с большой заинтересованностью ищет на экране игровые ситуации, сенсации, скандалы и откровенные сцены (ищет, можно сказать, игры – достижения, игры – нарушения), а также передачи по «мужским» и по «женским» интересам, соответствующие образы половозрастной идентичности [Полуэхтова, 2003].

Медиа, являясь одним из важнейших источников социализации личности, отрывают людей от реальности, предлагая целую индустрию ощущений взамен полноценных отношений, а также готовые образцы мыслей и поступков. В.Зверева справедливо пишет, что телевидение рождает иллюзию прямого, доверительного контакта со зрителями: герои таких программ «приходят к телезрителю домой», обращаются к нему лично. В приватное домашнее пространство вторгается информация, принадлежащая «всем»; публичное из-за самого способа обращения к человеку, сидящему перед экраном, делается персональным. Но наблюдается и встречное движение. Граница приватного и публичного размывается, возникают промежуточные формы коммуникации, складывается новый тип открытости человека. Его жизнь, спрятанная от глаз, и интимные переживания с большой

легкостью способны стать предметом всеобщего обозрения, обсуждения, что демонстрируют разнообразные ток – шоу и в особенности «реальные» шоу, вызывающие наибольший интерес у подростков и молодежи. [Зверева, 2003].

По мнению экспертов, такого рода программы не соответствуют требованиям информационной безопасности по подавляющему числу критериев: ценностно–смысловому, коммуникативному, поведенческому (право сильного оправдывает любые средства) и личностному [Карабанова, Подольский, 2002, с.153]. Не стоит говорить, какую негативную информацию для детской аудитории несут многочисленные эротические сцены, сцены жестокости и насилия. Такие медиатексты, на наш взгляд, часто опасны как для физического и психического здоровья, так и для становления личности ребенка.

Мы знаем, что реалити–шоу пришли к нам с Запада. В нашей стране первое реалити–шоу «За стеклом» было показано на канале ТВ–6. Тогда это был шок для всего общества. Теперь данный тип шоу поставлен на конвейер. Вот уже несколько лет идёт демонстрация таких программ, как «Дом», «Дом–2», «Голод», имеющих высочайший рейтинг среди детей, подростков, молодёжи. Они идут в самое «подходящее» для просмотра время (с 16.00 до 18.00): большинство родителей на работе, а дети, в основном школьники, могут бесконтрольно смотреть любые передачи. Но именно они, как мы уже отмечали, - самые незащищённые от манипуляций зрители. По мнению ряда учёных, подросток (как младший, так и старший) – зритель активный, оценивающий, со своей субкультурой, но, к сожалению, маловзыскательный [Мудрик, 1987, с.27]. Более того, психологи говорят о том, что подросток – «удобный» зритель, по крайней мере, с позиций организаторов телешоу.

Весь подростковый возраст (13–14 лет), психологи называют «возрастным кризисом развития». Именно этот этап ускоренного взросления и осознания себя взрослым сопровождается множеством издержек, главная причина которых – недостаток индивидуального жизненного опыта. В этом возрасте человек очень заинтересован в знании всех сторон и всяческих «подробностей» взрослой жизни. Среди каналов, с помощью которых он удовлетворяет эту жажду знания жизни, безусловно, важное место занимает телевидение, ибо оно делает зримыми, подробными, детализированными до жеста, позы, малейшего оттенка различные модели поведения взрослого человека.

Само по себе реалити–шоу ещё ни «хорошо» и ни «плохо». Важно, каким содержанием оно наполняется, и для каких целей используется. Если, как для развития личности, объединения людей вокруг позитивных идей и умонастроений, - это одно, если для разжигания низких страстей и нагнетания ажиотажа, - другое.

Многие реалити–шоу, идущие в эфире ежедневно в течение нескольких лет, несомненно, имеют большое формирующее негативное влияние на вкусы современного молодого человека и выполняют, с нашей точки зрения, несколько функций: функцию суггестии (внушения), которая отличается тенденцией к воздействию на психофизиологическую организацию человека

мощными дозами впечатлений; функцию подражания (молодой зритель старается «списать» себя с экрана); функцию манипулирования сознанием людей, функцию сильнейшего эмоционального воздействия [Толстых, 1986, с.26].

Реалити-шоу рассчитаны на сиюминутное, непосредственное реагирование. Пространство предельно сжато, а время сведено к настоящему, лишено исторического объёма и культурной глубины. Есть факт, событие, происшествие, которые заслоняют собой всё. Восприятие подчиняется спортивному азарту. Основной мотив юных зрителей – обогащение личного опыта, а значит, внимание к способам действия, поведению человека в различных жизненных обстоятельствах. Подростки внимательны к действиям персонажей в силу того, что они постоянно проецируют то, что видят, на себя, пропускают через себя действия героев и в конечном итоге либо отождествляют себя с ними (в психологии это явление получило название «идентификации»), либо отрицают их [Толстых, 1986, с.45].

Как верно отметил кинодраматург В.Мережко, молодой зритель «тем и интересен, и тем опасен, что он легко бросается на яркое, шумное, необычное. К сожалению, не всегда с разбором» [Цит. по: Толстых, 1986, с.46]. Он может идентифицировать себя как с героем позитивным, так и с героем, который реализует нормы, совершенно неприемлемые для нашего общества [Мудрик, 1977, с.41]. Воздействие может быть очень сильным и на осознанном, и на неосознанном уровне.

Не зря медики и психологи бьют тревогу: в центральной нервной системе детей и подростков, которые ещё не научились критически относиться к медиатекстам, происходит психологический сбой. Его может вызвать противоречие между демонстрируемой в шоу жизнью молодёжи и собственным существованием, между прививаемыми личностными качествами и тем образом преуспевающего молодого человека, который демонстрируется в реалити-шоу: герой - тот, кто «свободен» в поведении, беззастенчив, активен, часто агрессивен, способен к борьбе за выживание любыми средствами. Если у молодого человека моральный и нравственный уровень достаточно высок, то, оказавшись в ситуации, которую предлагают реалити-шоу, он проигрывает по определению. Герои реалити-шоу на экранах телевизоров часто скандалят, нецензурно выражаются, предают друзей, др. Главная цель героев подобных шоу – деньги. А выбранные пути, ведущие к достижению этой цели, не всегда достойные.

Самым низшим уровнем потребностей (по Маслоу) считаются физиологические потребности, а самым высоким – альтруизм, потребность в заботе о других [Maslow, 1971]. Реализация так называемых «базовых» физиологических потребностей и становится чаще всего в реалити-шоу основной. Тем самым создается система ложных ценностей. Более того, как никогда прежде, сказывается зависимость каждого человека не только от информации, но и от эмоциональных потоков, которые несут в себе экранные медиа, так как концепция их работы основана на том, что информация должна вызывать очень сильный, резкий отклик человека, вывести его из

уравновешенного состояния, будоражить. Эмоциональный спектр у молодёжи часто складывается из ощущений тревоги, угрозы, страха, обиды, недоумения, бессилия, зависти. Таким образом, выполняется заказ на человека потребительской цивилизации. Инстинкты должны не просто развязаться в молодом человеке – они должны бушевать в нём, бороться, поглощать: жажда успеха, экзотических сексуальных впечатлений, напитков и продуктов, тяга к сверхкомфорту и погоня за модой [Князева, 2003, с. 23].

Помимо прочего культура проявляется как система формирования потребностей. И высокая культура экранных медиа оказывает влияние на повседневность человека таким образом, что сокращает, преобразует его физиологические потребности, развивая информационные, эмоциональные, интеллектуальные, нравственные, эстетические и т.д. потребности. Такого рода культура работает как система трансформации потребностей, переводя потребности низшего типа в более осмысленные, чисто человеческие потребности, из которых главная - быть и оставаться человеком [Князева, 2003, с.24]. Но, если обратиться к реалити-шоу, можно, наверное, говорить не о культуре, а о псевдокультуре. При этом псевдокультурные передачи - это не примитивные подделки, не ошибки. Это, именно, хорошо сделанные произведения, создаваемые по определенным правилам. Это особый комплекс воздействий, в основе которых лежит несколько основных принципов. Вот некоторые из них:

- с художественной точки зрения - это ориентация на дисбаланс, на духовную и душевную анестезию искусственными способами, выраженную через лозунг «новизны». Фетишизируется «новизна» как таковая - нарушить какие-то границы, выйти еще в какую-то запретную зону;
- отсутствие сокровенных вещей. Один из принципов, по которым развивается любая культура, - тайнодействие. Любая культура основана на принципе тайных вещей, которые не могут быть предметом повседневного касания. Псевдокультура снимает все тайные покровы. Но известно, что открытость и доступность всего приводит к таким вещам, как цинизм. Хорошо то, что делает сильный. Поэтому часто элемент шока основан на том, что показывается победа вероломства. Воспевается предательство - тот, кто стал более страшным хищником, тот и прав;
- шоу- эротизм и открытый показ, постоянная демонстрация интимных сторон человеческой жизни.

Еще одно качество реалити-шоу - механистичность. Каждое произведение не является единственным, уникальным и неповторимым. Существуют некие принципы, по которым можно снять то или иное шоу. Люди уже не ждут индивидуальной работы, а ждут новых комбинаций, узнаваемых блоков. Связанный с этим серьезный момент - тенденция упрощения отношения к жизни, к людям, отказ от высоких чувств. Сложные структуры человеческого сознания становятся не нужны. Важный момент - разрыв связи по вертикали, то есть связи между поколениями. Поддерживается система подростковых субкультур, «тинейджерского» общения, особого сленга, который делает эти группы обособленными,

замкнутыми. Следующий момент - речь героя, засоренная ненормативной лексикой. Причем эта лексика очень быстро усваивается подростками и молодёжью. Почему? От ругающегося героя телепередачи или реалити-шоу часто пышет безграничной самоуверенностью, его жесты выразительны, вокруг него возникает определенное волнение и напряжение. Произнесенные таким тоном слова не могут остаться незамеченными окружающими. Более того, создается впечатление, что сленг, нецензурную брань как будто навязывают окружающим.

«Грядущий хам» - именно так, вполне безапелляционно, называлась одна из книг Д.Мережковского, вышедших в начале прошлого века. После революции образ «грядущего хама» стал весьма злободневен. Это лейтмотив творчества М.Зощенко, И.Ильфа и Е.Петрова, А.Райкина. Образы выписывались сочно, их было много, но всех их объединяло одно: насмешливое отношение к персонажам. Никому и в голову не приходило превозносить Эллочку Людоедку и делать её образцом для подражания.

В наши дни образ «хама» снова стал актуальным. Только теперь этот персонаж называется иначе и чувствует себя хозяином жизни. Множество людей, мягко говоря, опростилось. Лексикон их, правда, пока побогаче эллочкиного, но по стилистике уже приближается: «впарить», «наехать», «потусоваться».... Подобные слова звучат сегодня с телеэкрана и уже не режут слух.

Безусловно, долг и обязанность взрослых, государства оградить молодое поколение от влияния негативной информации путём разумного редактирования содержания передач. Такого рода ограничения есть в законодательствах многих цивилизованных стран, заботящихся о физическом, социальном, психологическом здоровье своих граждан. В частности, законы Великобритании требуют, чтобы «ничто не включалось в программы, что оказалось бы оскорбительным для хорошего вкуса, или благопристойности, или могло потворствовать либо побуждать к совершению преступления, или приводить к беспорядку, или оскорблять чувства публики» [Цит. по: Князева, 2003, с.17]. Особое внимание придаётся содержанию программ передач, времени их показа, демонстрируемому в них поведению.

Мы понимаем, что без правового регулирования медиа решить проблему информационной безопасности граждан и в особенности детей нельзя. Однако мы также понимаем, что одними законами проблему не решить, особенно в России, где отношение к законам в лучшем случае чисто информативное – знаем, но не выполняем, а чаще не знаем никаких законов, и знать не хотим... Необходимо создать такую ситуацию, при которой каждый человек смог бы понять, что им пытаются манипулировать, хотят внушить ему ненужную информацию. При этом надо способствовать тому, чтобы каждый смог бы оценить предлагаемую манипулятивную информацию и постарался противодействовать этим попыткам. Это может сделать только медиаграмотный человек.

А здесь уже начинается сфера деятельности системы образования и семьи. Мы понимаем, что от системы образования, её качества, её концепции во многом зависит развитие всего общества. Огромное значение в этой связи приобретает такая специальная предметная область, как медиаобразование, то есть изучение специфического языка различных средств массовой информации, в нашем случае телевидения. При этом основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать её, осознавать последствия её воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555].

При этом нет смысла только ограждать детей и подростков от влияния медиа, более продуктивно дать им возможность принимать обоснованные решения относительно их собственной «защиты». Мы разделяем мнение влиятельного британского медиапедагога/исследователя Д.Букингэма о том, что «эпоха информационного общества» привела к появлению новой парадигмы медиаобразования, которое не начинается с представлений о том, что медиа обязательно и неизбежно вредны, или что молодые люди – просто пассивные жертвы влияния медиа. Напротив, медиаобразование всё больше ставит в центр личность учащегося и начинается с опоры на существующие у него медийные знания и опыт, а не учебные требования преподавателей [Buckingham, 2003, p.13]. Оно может эффективно применяться для того, чтобы нейтрализовать негативное воздействие на несовершеннолетнюю аудиторию.

Безусловно, базовым умениям работы с информацией необходимо обучать ещё со школы, причём мы убеждены, что это должна быть не разовая, а системная работа. Только тогда она будет способствовать не только интеллектуальному развитию личности, но и его информационно-психологической безопасности. Чем более образован человек в информационном обществе, чем полнее и целенаправленнее он обеспечивает себя информацией, тем адекватнее будет формируемый им образ реальной действительности, и тем лучше он сможет вписаться в окружающий мир.

Увы, современная ситуация в России такова, что педагогов, способных вести учебный предмет «Медиаобразование», крайне мало. С другой стороны, отмечается довольно большой процент учителей, работающих по традиционной системе, не учитывающей потребность современного общества в формировании самостоятельного критического мышления учащихся. В этой связи большое значение приобретает понимание необходимости, с одной стороны, повышения уровня медиаграмотности уже работающих педагогов, а с другой - изменение профессиональной подготовки студентов.

Так проблема информационно – психологической безопасности детей и молодёжи перерастает в проблему концепции системы образования, системы подготовки педагогических кадров.

Примечания

- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, p.13.
- Frau-Meigs, (2003). *Media Regulation, Self-Regulation and Education*. In: Feilitzen, C. von, Carlsson, U. (Eds.). *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulation*. Goteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, p.26.
- Maslow, A. (1971). *The Father Reaches of Human Nature*. New York: Viking.
- Semali, L. M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York-London: Falmer Press, p.13.
- Егозина В., Овчинников Н. Смотреть нельзя запретить//Основы безопасности жизнедеятельности. 2003. № 54. С.15-18.
- Зверева В. Репрезентация и реальность//Отечественные записки. 2003. № 4/
<http://www.strana-oz.ru/?ozid=13&oznumber=4>
- Иванов В. Про очень сильное кино//Основы безопасности жизнедеятельности. 2003. № 5. С.22-25.
- Карабанова О.А., Подольский А.И. Психологические особенности восприятия детьми телевизионных передач//Информационная и психологическая безопасность в СМИ. Т.1. М., 2002. 153 с.
- Князева М. О жертвах времени неврозов и защитной функции духовности и культуры//Основы безопасности жизнедеятельности. 2003. № 3. С.22-26.
- Кравцова М. Вместе с родителями//Школьный психолог. 2004. № 15. С.24-26.
- Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия, 1993. С.555.
- Мудрик А.В. Общение школьников. М.: Знание, 1987. С.26 – 27.
- Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. М.,1977. С.26-31.
- Полуэхтова И. Телеменю и телепотребление//Отечественные записки.2003.№ 4.
<http://www.strana-oz.ru/?ozid=13&oznumber=4>
- Проблемы информационно-психологической безопасности/ Под ред. А.В.Брушлинского и В.Е.Лепского. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1996. 100 с.
- Толстых А.В. Психология юного зрителя. М.: Знание,1986. С.12–55.
- Федоров А. В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Шишова Т. Л. Об Эллочке-людоедке и ее словаре//Вопросы психологии. 2003. № 4. С.50-51.

Дети, молодежь и медиа: социологический аспект

**РОЛЬ КИНОПРЕССЫ В ФОРМИРОВАНИИ
МЕДИАКУЛЬТУРЫ/МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ
АУДИТОРИИ ***

Е.В.Мурюкина

кандидат педагогических наук

*Статья написана при поддержке проекта РНП.2.1.3.491 «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» (государственный регистрационный № 03.13.30)» в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки РФ. Руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров

Современная информационная среда подразумевает взаимодействие с «подготовленным», медиакомпетентным потребителем. На сегодняшний день нет единых стандартов медиакомпетентности как в нашей стране, так и в мире. Но то, что это понятие должно включать в себя критическое отношение к информации признается большинством медиапедагогов. Существует множество различных моделей, направленных на развитие медиаграмотности/медиакомпетентности, которые базируются на каком-либо «пласте» медиакультуры: ТВ, Интернет, фото, видео, радио, пресса и пр. Мы в свою очередь обратили особое внимание на такой материал для медиаобразования как кинопресса.

В настоящее время, несмотря на видимые трудности российского кинематографа, наблюдается активное развитие отечественной кинопрессы. Это интернет-издания, печатные СМИ федерального масштаба («Кинопарк», «7 Дней», «СК-Новости», «Искусство кино» и пр.) и локальные (областные, местные) газеты и журналы («Плюс ТВ», «Future TV» и т.д.).

Проведенный анализ изданий позволяет сделать следующий вывод: существует устойчивый интерес редакций газет/журналов к раннему юношескому возрасту. Итак, из 24 российских киноизданий нами были выявлены: 8 («Кинопарк», «Мир ТВ и кино», «Премьер», «ТВ парк», «+ ТВ», «7 Дней», «Сериал», «Фильм») ориентированные, преимущественно, на ранний юношеский возраст; 3 печатных источника («Новый Экран», «Эра DVD», «Антенна») являются «пограничными», то есть охватывают не только несовершеннолетнюю аудиторию, но и другие возрастные и социальные категории читателей.

В свою очередь можно утверждать, что кинопресса - востребованный учащимися старших классов медийный источник, из которого они получают информацию о событиях в кинематографе и ТВ, новинках проката, жизни актеров и пр.

Используя кинопрессу в качестве материала для развития критического мышления, медиаграмотности/медиакультуры/компетентности важно, по нашему мнению, обратить внимание на отражение в такого рода печатных медиатекстах шести ключевых понятий медиаобразования [Bazalgette, 1991]. Мы разработали показатели наличия в кинопрессе опоры на шесть ключевых понятий медиаобразования и их характеристику:

* - понятия «агентства», «аудитория», «категория», «технология», «репрезентация», «язык» медиа находят слабое отражение на страницах издания, поэтому можно говорить о низком уровне коэффициента полезного действия относительно медиаобразования читателей.

** - освещение ключевых понятий медиаобразования в издании ощутимо, но информация носит общеобразовательный характер, практически исключая использование специальной терминологии, языка медиакультуры. Данный вид кинопрессы лишен развивающего компонента, который помогает аудитории повышать свои знания в области медиа.

*** - ключевые понятия в издании проявлены в значительной степени. При этом информация обладает «эффектом новизны» для аудитории. То есть читатели имеют возможность расширять свои знания в области медиакультуры. В медиатекстах используются знания, позволяющие изучать историю медиа, терминология медиа. Очень часто присутствует «обратная связь» с читателями, что позволяет заинтересованной аудитории активизировать свои знания в области медиакультуры путем творческой деятельности (письма, статьи, организация круглых столов и т.д.). Издание рассчитано на подготовленного читателя.

В таблице № 1 нами дана характеристика изученным изданиям о кинематографе в соответствии с разработанными позициями.

Анализ таблицы № 1 выявляет следующие закономерности:

1) слабое, поверхностное отражение шести ключевых понятий медиаобразования в изданиях развлекательного («7 Дней», «Антенна» и пр.) и информационно-развлекательного («Premiere» и т.д.) типов. Это объясняется тем, что развлекательная функция не предусматривает

привлечение дополнительных знаний, кроме тех, которыми уже обладает потенциальный читатель. Но и эти знания, скорее, из области общих, чем специализированных (относительно медиакультуры). Информационно-развлекательная кинопресса с ведущей информационной функцией также не предполагает «серьезных» медиатекстов, отдавая предпочтение сплетням, слухам и пр., обозначая, тем самым, свою принадлежность к «желтым» медиа. Эти издания нацелены на достижение коммерческого успеха, «в ущерб» повышению уровня медиакультуры/медиакомпетентности у своих читателей;

Таблица № 1 Отражение в медиатекстах российской кинопрессы шести ключевых понятий медиаобразования

Российские издания о кино и телевидении	Степень отражения в изданиях ключевых понятий медиаобразования					
	Медийные агентства	Медийная аудитория	Медийные языки	Медийные технологии	Медийные репрезентации	Медийные категории
Антенна	*	**	*	*	**	**
DVD-news	*	*	*	**	**	**
Искусство кино	***	***	***	***	***	***
Киноведческие записки	***	**	***	***	***	***
Кинотехник+ новые фильмы	***	**	*	***	***	***
Кинопарк	*	**	*	*	*	**
Кинопарк	**	**	*	*	**	**
Кинопроцесс	***	**	**	**	***	***
Киносценарии	***	***	***	**	**	***
Кинофорум	***	***	***	**	***	***
Культура	***	***	***	***	***	***
Мир развлечений	*	*	*	***	**	**
Мир ТВ и кино	*	*	*	*	**	**
Новый экран	*	*	**	*	***	**
Premiere	**	*	**	**	**	**
Плюс ТВ	*	*	*	*	**	*
Семь Дней	*	*	*	*	**	*
Сериал	*	*	*	*	**	*
СК-Новости	***	**	***	**	***	***
Stereo & video	*	**	*	***	**	**
ТВ - Парк	*	*	*	*	**	*
Техника кино и телевидения	***	**	*	***	***	*
Фильм	*	*	*	*	**	**

Экран и сцена	***	***	***	**	***	***
Эра DVD	***	**	**	***	**	**

2) специализированные издания: - рекламные, с техническим уклоном («Мир развлечений», «Stereo & video» и т.д.) глубоко раскрывают «технологии» медиа, но уделяют мало внимания остальным ключевым понятиям; «узкопрофильные» кинематографические («Киносценарии», «Киноведческие записки») дают читателю знания относительно всех понятий, но предусматривают наличие довольно высокого уровня медиакультуры/медиакомпетентности у своего читателя как данности;

3) издания общей направленности («Культура» и т.д.) достаточно грамотно представляют на своих страницах агентства, аудиторию, языки, технологии, категории, репрезентации медиа в доступной для образованного человека форме. И если предыдущие (узкопрофильные) издания рассчитаны на небольшой круг читателей, связанных, скорее всего, профессией с кинематографом и телевидением, то данная пресса выполняет функцию популяризации экранных искусств, их понимания, восприятия, анализа и т.д. для более широкой аудитории. К сожалению, отсутствие этих изданий в розничной продаже (их распространение, в основном, осуществляется по подписке) делает их малодоступными для школьников и студентов, не имеющих практического опыта самостоятельной подписки на прессу. Хотя знакомство с этой разновидностью кинопрессы полезно для раннего юношеского возраста, так как способствует развитию абстрактно-логического, критического мышления, творческих способностей и пр.

Таким образом, мы можем сделать вывод о выборочном использовании изданий о кинематографе (на часть изданий можно делать основной упор, а некоторые - использовать в ознакомительных целях) на медиаобразовательных занятиях с учениками старших классов и студентами младших курсов вуза. Это объясняется несколькими причинами:

- учетом потребностей данной аудитории: ориентации на развлекательную и информационную функции медиа;
- возрастными особенностями аудитории, тем более, что аудитория некоторых изданий о кинематографе («Premiere», «7 Дней», «Сериал», «ТВ-Парк» и др.) рассчитана на юношеский возраст. Все перечисленные издания относятся к развлекательно-информационному типу, поэтому важно проанализировать их, сравнить с другими журналами и газетами, тем самым, развивая критическое, творческое мышление аудитории;
- уровень теоретической сложности материала предполагает постепенное ознакомление с некоторыми изданиями («СК – Новости», «Искусство кино» и пр.), учитывая освоение аудиторией знаний о медиакультуре, которые предполагают теоретические занятия;
- юношеский возраст предполагает высокую активность и желание быть значимыми во взрослом мире, поэтому медиаобразовательные занятия предполагают использование изданий о кинематографе, которые вступают в диалогические отношения со своими читателями, что выражается не только в

развлекательном аспекте, но и в полезности. Более привлекательна в этом плане кинопресса аналитико-теоретического + креативного типа;
 - на медиаобразовательных занятиях важно уделять внимание изданиям, осуществляющими аналитические, креативные функции, так как они позволяют более эффективно повысить уровень медиакультуры/медиакомпетентности у аудитории.

Примечания

Bazalgette, C. (1991). *Teaching English in the National Curriculum. Media Education*. London: Hodder and Stoughton.

Дети, молодежь и медиа: социологический аспект

О ВИЗУАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В.А.Ким

кандидат технических наук

Как из обычных детей, без ярких художественных способностей, вырастают талантливые фотолюбители и профессионалы? Как правило, не без влияния кинематографа и литературы. Например, фотограф О.Дериглазов, в 80-е годы прошлого века бывший одним из самых известных фотографов России, на волне увлечения кинематографом закончил операторский факультет ВГИКа, но, увлекшись в студенческие годы авангардной фотографией, так и не стал кинооператором, а уехал в свой родной шахтерский город Прокопьевск, где занимался частной фотографической практикой и стал известен в фотографическом мире как фотохудожник в жанре обнаженной природы и боди-арта.

Другой кузбасский фотограф, Н.Бахарев – всемирно известный и прославленный в настоящее время, - начинал в фотографии как самоучка и простой фотолюбитель, получивший практику салонного фотографа в службе быта. Фактически он не имел высшего фотографического образования, но зато увлекался в молодости фантастическими романами И.Ефремова. Естественно, творчество этого нестандартного и неформального писателя повлияло на умы многих молодых людей. И увлечение эротикой в творчестве Н.Бахарева было своеобразной формой противостояния тоталитарному советскому режиму, запрещавшему инакомыслие даже в таком «невинном» увлечении, как съемка обнаженной природы...

В.Гулик, ставший ведущим фотопедагогом в Кузбассе, в свое время прошел через увлечение кинематографом А.Тарковского, образительным искусством и классической музыкой. Как и Н.Бахарев, он не получил специального фотообразования. Окончив Донецкий политехнический институт, В.Гулик как горный инженер оказался в Кемерове, работал в НИИ.

Посещая городской фотоклуб «Гомь», он познакомился со многими известными фотографами Кузбасса: Ю.Дьяконовым, Н.Каревым, Д.Коробейниковым... В конце концов увлечение художественной фотографией пересилило склонность к научным исследованиям и привело В.Гулика на областную станцию юных техников, где он проработал свыше 25 лет, участвуя вместе со своими воспитанниками в самых разных выставках – и российских, и международных, добываясь на многих из них высоких наград...

Тоже самое автор этих строк может сказать и о себе. Не столько собственные фотографические способности, сколько общение с талантливыми фотографами и вообще творческими людьми, сделало из него – горного инженера по образованию и ученого – фотопедагогом, проработавшего в школе с детьми свыше 10 лет.

Как видно из данных примеров, не диплом делает из фотолюбителя художника и мастера, а влияние талантливых людей: писателей, кинорежиссеров, музыкантов, поэтов...

Сейчас отношение к литературе коренным образом изменилось. Мальчишки почти совсем перестали читать, девочки же почитывают бульварные романчики. Современный кинематограф, телевидение и видео вообще отбили у детей желание путешествовать и фотографировать. «Секс-мордобой-деньги» - вот главная «творческая» установка массовой культуры. Естественно, она совсем не настраивает молодого человека на желание видеть в окружающем мире что-то новое, красивое, необычное. А раз нет настроения – нет и желания запечатлеть эту красоту на бумаге, на фото- и видеопленке или с помощью цифровой матрицы...

Посмотрим, насколько широк кругозор и умение видеть в окружающем мире знаки и символы различных психологических установок у обычных школьников обычной кемеровской школы № 44.

Автор вместе с учителем русского языка и литературы Т.Г.Ким проанализировали 39 письменных сочинение учеников 8 классов (школьников 13-ти лет), написанных на тему «Описание местности». На наш взгляд, это самая универсальная тема с семиотической точки зрения, так как в ней могут отражаться практически все психологические установки: внешние (религии, цивилизации, беды) и внутренние (язычества, природы, счастья). Все проверенные и проанализированные сочинения были разделены на несколько групп по своей тематике: 1) «поездка в интересный район города» - 9 сочинений; 2) «поездка в интересную местность» - 9 сочинений; 3) «поездка в деревню или на дачу» - 8 сочинений; 4) «поездка в интересный российский город» - 7; 5) «поездка в столичный город» - 2; 6) «поездка в другую страну» - 2; 7) «поездка в соседний город» - 1; 8) «двор своего дома» - 1 сочинение.

Из проанализированных данных следует, что 23,1% детей ограничены миром собственного города; столько же школьников считают интересной для себя природную местность Сибири; 20,5% школьников запомнили поездки в столичные города Москву и Санкт-Петербург и столько же – поездки в

Украину; по 2,6% описали соседний город(малоинтересный) и... хоккейную коробку во дворе своего дома. Сочинения 1-й группы, 4 – 8 групп подпадают под цивилизационную установку и составляют в сумме 56,4% от всех сочинений. Работы 2 и 3 групп в сумме имеют 43,5% и подпадают под природную и языческую установку. То есть детей, склонных видеть в окружающем мире знаки и символы технического и урбанического содержания, чуть больше половины. Но и вторая группа детей, выделяющая в мире в первую очередь красоту природы, животных, детей, также весьма многочисленна.

Но кто же из них берет за фотоаппарат? Судя по данным сочинениям – никто. Всего в одной работе ученик, описывая поездку в Москву, упомянул фотосъемку «на память». Других «фотолюбителей» не нашлось! Таким образом, склонность 13-летних подростков к знаково-символической (литературной или изобразительной) деятельности сведена до удручающего минимума. К счастью, это еще не значит, что у них нет визуальных способностей. Такие способности, судя по сочинениям, у школьников имеются в достаточной мере. Нет другого – визуального воспитания. Да и откуда ему у них взяться, если в большинстве российских школ нет ни фото- ни видеокружков или студий – лишь спортивные, туристические или танцевальные...

Самое интересное сочинение о поездке в Горную Шорию написала Мария А. Она описывает в нем шорский национальный музей «Тюльберский городок». Сочинение это – единственное из 39, в котором преобладают языческие знаки и символы, отражающие жизнь и быт коренного населения Кузбасса – сибирских тюрков(шорцев). Сочинение весьма интересное со знаковой точки зрения и его можно поставить в число лучших в визуальном отношении. Из общего числа ключевых слов (25) более всего знаков язычества (ритуальное городище, курганы, тюльберы, жертвенник, обряд, шаман, жертвоприношение) – 7; символов (душа, лошадь, тот свет) – 3; всего – 40,0%. На втором месте знаки природы (лето, Томь, берег, зима, лед) – 5; символов – 0; всего – 20,0%. На третьем месте – знаки цивилизации (городок, башни, этаж, юрта) – 4; символов - 0; всего – 16,0%. Столько же символов счастья (интересное, понравилось, привлекает, хотелось); знаков – 0; всего – 16,0%. И на последнем месте – символы религии (памятник старины, умерший); знаков – 0; всего – 8,0%. С фотографической точки зрения это сочинение одно из самых привлекательных, так как в нем отражены разные знаки и символы, среди которых 76,0% относятся к внутренним (интровертным) психологическим установкам и лишь 24,0% - к внешним (экстравертным). По мнению автора, именно такое соотношение между установками создает интересное фотографическое произведение, так как внутренние установки находят гораздо больший отклик в душе (подсознании) человека. Но с другой стороны, человек – двойственное существо. Без внешних установок он просто не представляет свой духовный мир. Они тоже ему интересны и влияют на уровень интеллекта человека.

У Марии А. отношение знаков и символов внутренних установок к внешним составило самую большую величину – 3,2 раза. Возьмем это значение за эталон и посмотрим, каким оно является в лучших сочинениях другого типа.

У Кирилла В. в сочинении о поездке в интересный дальний город (Туапсе) отношение Интр./Экстр. составляет 2,6. Его можно отнести к сочинениям художественного (пейзажного) типа. Языческих знаков или символов в этом сочинении было 8,0% от общего количества ключевых слов: природных – 60,0%; счастья – 4,0%; цивилизации – 28,0%. У Ивана К. в сочинении о поездке в деревню знаки и символы распределились так: язычество – 13,0%; природа – 47,8%; счастье – 4,3%; цивилизация – 21,7%; религия – 4,3%; беда – 8,7%. Итого отношение Интр./Экстр. составило в данном сочинении 1,8. Его можно отнести к разряду жанровых картин в духе художника Поленова. Близко к нему по своему семиотическому типу сочинение Екатерины С. об интересном районе города Кемерово: язычество – 17,2%; природа – 27,6%; счастье – 13,8%; цивилизация – 37,9%; религия – 3,4%; беда – 0%. Отношение Интр./Экстр. равно 1,4. В целом сочинение можно отнести к разряду городского пейзажа.

Во всех этих сочинениях чувствуется психологическая напряженность, составляющая своеобразный колорит и оригинальность изложения. Однако при этом отмечается некая закономерность: чем больше знаков цивилизации в сочинении, тем все более поверхностным и описательным оно становится. Художественность изложения постепенно заменяется документальностью. Но особенно заметной эта тенденция оказалась в сочинениях, посвященных поездкам... в столичные города и в ближнее зарубежье.

У Андрея Р. в сочинении, посвященном поездке в Москву, семиотические показатели оказались такими: язычество – 10,7%; природа – 7,1%; счастье – 14,3%; цивилизация – 50,0%; религия – 17,9%; беда – 0%. Отношение Интр./Экстр. равно... 0,5. Почти такими же оказались показатели знаков и символов в сочинении Сергея Н. о поездке в Украину: язычество – 0%; природа – 27,8%; счастье – 5,6%; цивилизация – 66,7%; религия – 11,1%; беда – 0%. Отношение Интр./Экстр. составило 0,4. В обоих сочинениях много описаний красивых зданий и храмов, но все они грешат холодной фотографичностью и отсутствием всякой напряженности в изложении. На первый взгляд это выглядит странным, так как дальние поездки, как правило, богаты самыми разнообразными впечатлениями, однако весь парадокс в том, что дети в большинстве случаев видят только то, что «запрограммировано» в их душах – технический прогресс и поверхностное понимание религии...

Еще более удручающими оказались два сочинения о поездке в ближний город и о дворе собственного дома. Так, в сочинении Константина Ч. о городе Мариинске (одном из старинных в Кузбассе), знаков и символов язычества вообще не оказалось; природы – 12,5%; цивилизации – 62,5%; религии – 0%; беды – 25,0% (!). Оно оставляет мрачное и безрадостное впечатление (счастье – 0%). Более «оригинальным» было сочинение

Владимира Д., описавшим... хоккейную коробку: знаков цивилизации – 87,5% , а символов счастья – 12,5% (!!!). «Счастье» подавило у автора все другие чувства... Отношение Интр./Экстр. в обоих сочинениях было самым маленьким – всего... 0,1.

Таковы результаты семиотического анализа школьных сочинений. Из него видно, что подростки 13-ти лет в большинстве своем «запрограммированы» на техническую цивилизацию. Именно мир машин, механизмов и всяческой электроники привлекает в первую очередь детей. Но вместе с тем следует признать, что интерес к природе, истории и культуре у многих школьников все-таки не угас – не смотря на негативное влияние массовой культуры (неоязычества). И именно из противоборства природно-языческой установки с цивилизационной возникает феномен интересного с визуальной точки зрения литературного или фотографического сочинения.

Из 39 проанализированных сочинений на тему «Описание местности» визуально талантливыми можно признать только 4(10,3%); это число, по нашему мнению, наиболее объективно оценивает состояние потенциального фотолюбительства в школе № 44 и во всем городе Кемерове тоже. Весьма возможно, что точно такие выводы можно сделать и по всей стране, так как засилье технической цивилизации с каждым годом растет и ширится. На смену «Сталкеру» Тарковского приходит «Дневной дозор» Бекмамбетова...

Кажется, компьютерные фотопрограммы могут все: и динозавров сотворить из «воздуха», и слона уменьшить до размеров мухи, и целые звездные войны на широком и даже объемном экране устроить... Но без человека все эти «войны» - ничто! Только человек своим живым присутствием, своими руками и своей головой может вдохнуть в компьютерного монстра душу. И самая сложная компьютерная анимация без ручной работы художника не обходится. И «части» динозавров приходится мастерить с помощью тряпок, материи и клея...

В компьютерном фототворчестве далеко не все определяется наличием дорогой цифровой фотокамеры. В этом автор убедился за годы работы в детской фотостудии. Дети семи-десяти лет обладают столь яркой фантазией и воображением, что и без компьютера могут так здорово раскрасить черно-белые фотографии, как взрослому профессионалу-фотографу и во сне не приснится! Поверьте знающему человеку!

С другой стороны, компьютер может помочь открыть взору человека скрытые при раскраске фотографий потенциальные возможности и решения в области цветотональной композиции. Ребенок при раскрашивании пользуется своей подсознательной интуицией, но и он не может с одного захода «сотворить чудо». А вот если соединить подсознание ребенка с «сознанием» компьютера, то в результате можно получить... гениальное решение!

Но и сами дети о своих художественных способностях часто не подозревают. Ведь их головы забиты всяким цивилизационным «хламом». Они, как и большинство взрослых, живут «с широко закрытыми глазами». Реагируют лишь на все большое, блестящее и гремящее... Не гремит –

значит, не представляет никакого интереса. Вот вам и плоды цивилизационной установки!

Вот на этом интересе детей ко всему «гремящему и блестящему» их можно поймать и направить в нужное русло художественного творчества. В студию классической черно-белой фотографии подростки и старшие школьники не пойдут, так как посчитают это занятие недостойным их «интеллекта». Другое дело – студия цифровая, оснащенная и сканерами, и принтерами, и видеопроекторами для просмотра слайд-фильмов... Конечно, в такую студию дети придут, но вот чему учить их – это вопрос далеко не такой простой. Как пользоваться программой Photoshop - научить нетрудно. Гораздо труднее будет доказать детям, что эти чисто компьютерные решения стереотипны, примитивны и никакого отношения к настоящему художественному творчеству не имеют. Сумеете убедить их в этом – заложите в ученике истинно творческую установку, направленную на преодоление стандартных, рутинных решений. Вот главная задача современного фотопедагога!

Вспомним жизнь и творчество выдающегося советского фотографа А.Родченко. Революционное время заставило его искать в своих фотографиях революционные решения. Так родился в искусстве фоторакурс. Необычные точки зрения в самых обыденных жизненных ситуациях. Многим такой взгляд на действительность «снизу вверх» казался чуть ли не клеветническим и аморальным, но время показало, что именно А.Родченко сделал самые интересные фотографии эпохи «построения социализма» - вместе со своими учениками (Игнатовичем, Шайхетом, Скурихиным и др.). Сейчас эти снимки считаются классикой и их можно увидеть в лучших музеях мира, но в годы их создания съемка в ракурсе считалась проявлением «левизны» в искусстве. Но дело было совсем не в этом! Конечно, интересные снимки можно делать и традиционным способом с помощью замкнутых композиций и прямой перспективы, но только тот, кто стремится отойти в искусстве от проверенных и исхоженных дорог, находит одну, но свою дорогу. Именно это самое важное в жизни: не петь с чужого голоса!

Визуальное образование детям, несомненно, необходимо. Но учить их нужно не столько **приемам**, сколько **методологии** видения: умению находить необычное в самом обычном. Не гнаться за новинками технического прогресса, а стараться преодолеть их механистичность. Сделать из компьютеров не джиннов, выполняющих все желания и прихоти людей, а помощников и друзей. Ведь человек, попадающий в зависимость к машине, в конце концов становится ее рабом и гибнет – если не физически, то духовно. Огромное количество автоаварий на наших дорогах происходит в том числе и потому, что в большинстве случаев за рулем находятся не повелители, а рабы машин, которые только делают вид, что управляют своим «железным конем», но на самом деле «конь» управляет ими... То же самое происходит и в фототворчестве. И дети, и взрослые в большинстве случаев видят через экран цифрового фотоаппарата не то, что хотят, а то, что «видит» на самом деле камера. И в этом вся беда современного фотолюбительства,

которое никак не может подняться с колен преклонения перед чудесами технического прогресса. Уж лучше тогда совсем разбить камеру или выбросить ее из окна – что тоже не редко бывает в нашей странной и непредсказуемой жизни! А лучше всего отдать цифровую камеру ребенку и пусть он делает с ней все, что захочет... По крайней мере, снимки он сделает гораздо интереснее, чем мы с вами...

Практика медиаобразования

О ВКЛЮЧЕНИИ ПРОГРАММЫ INTEL «ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ БУДУЩЕГО» В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ТАГАНРОГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА*

*Н.И.Витиска,
доктор технических наук, профессор,
О.А.Кочергина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Т.В. Козуб.*

*Статья написана при поддержке гранта Программы Intel «Обучение для будущего» в России (<http://www.intel.ru/education/teach/index.htm>
<http://www.iteach.ru>)

В современных условиях реализовать возможности полноценного педагогического образования можно только за счет широкого внедрения в учебный процесс новых информационных технологий. Дополнительные исследования в данном направлении позволят реализовать ряд организационных моделей в системе непрерывного педагогического образования.

Известно, что в системе вузов России, ориентированных на подготовку учителей, в течение последних трех лет Институтом компьютерных технологий ведется работа по внедрению в учебный процесс модулей программы Intel «Обучение для будущего». Это крупнейшая в мире благотворительная программа для школьных преподавателей осуществляется в более чем 30-ти странах мира. К настоящему времени обучение в рамках этой инициативы прошли 3,5 миллиона учителей и студентов педвузов.

Сегодня в России работают обучающие площадки в педагогических вузах и колледжах, в институтах повышения квалификации учителей, на областных и городских площадках, в школах и информационных центрах. К

концу 2005 года в России прошли обучение более 210 тысяч слушателей. В ряде регионов России – Новосибирской и Псковских областях, Тольятти, Барнауле – количество учителей, прошедших подготовку по программе Intel «Обучение для будущего», приближается к 100 процентам.

С целью оценить эффективность программы Intel «Обучение для будущего» группа независимых экспертов организовала опрос российских участников. 91,1% опрошенных охарактеризовали программу как «очень продуктивную» и «хорошую», 93,2 % респондентов будут рекомендовать ее своим коллегам. Доля российских учителей и студентов педвузов, использующих компьютеры при работе в классе, выросла с 28,5 % перед прохождением тренинга до 70,4 % по завершении курса.

В основу содержания российского курса Intel «Обучение для будущего», разработанного американскими авторами в 2000 году и адаптированного и локализованного сотрудниками ИСиМО РАО (М.В.Моисеевой, М.Ю.Бухаркиной, Е.Н.Ястребцевой), легли некоторые основные педагогические идеи, за последнее десятилетие хорошо разработанные отечественной школой:

- личностно-ориентированный подход;
- проектная методика;
- групповые формы учебной работы;
- учебно-исследовательская деятельность школьников в рамках проектов;
- методы проблемного, развивающего и эвристического обучения – «сократические беседы» и организация работы над основополагающими и учебными вопросами;
- оценивание материалов учебных проектов учителями от лица учащихся (психолого-педагогические подходы);
- широкое использование мультимедиа и Интернет-ресурсов, современных программных средств.

Участником данной программы в 2006 году стал и Таганрогский педагогический институт, на базе которого организована обучающая площадка. Предполагается, что на её основе будет обучено 500 студентов института и не менее 40 учителей из ближайших региональных управлений образования (Неклиновского, Матвеев-Курганского и Кубышевского районов).

Таганрогский государственный педагогический институт подключился к реализации программы Intel «Обучение для будущего» в составе заведующих кафедр, преподавателей и аспирантов факультетов: физико-математического, исторического, социальной педагогики, литературы, иностранных языков, педагогики и методики начального образования.

В ходе освоения программы, слушатели разрабатывали собственные проекты в форме учебно-методических пакетов, направленные на изучение самых разнообразных тем по различным школьным предметам. Создавая пакет электронных ресурсов к проектам, слушатели работали над созданием материалов как от имени учителя (визитная карточка проекта, дидактические

и методические материалы), так и от имени учеников (представление результатов исследования школьников в виде презентаций, публикаций и web-страниц), использовали возможности современных информационных технологий по проведению виртуальных экспериментов, анализу больших объемов информации, обращались к сети Интернет за поиском необходимой информации и для общения с коллегами и экспертами по различным вопросам, разрабатывали собственный web-сайт с представлением результатов проведенных исследований, дидактических и методических материалов. Обучающиеся работали индивидуально, обращаясь в некоторых вопросах к коллективному творчеству. Такой переход позволил создать несколько совместных проектов.

На защите проектов каждый слушатель не только представлял свою работу, но и выступал в роли оппонента для своих коллег. По результатам защиты учебно-методического пакета 19 человек получили свидетельства о дополнительной профессиональной подготовке по использованию компьютерных технологий в образовании программы Intel «Обучение для будущего» с присвоением квалификации тьютора.

В результате освоения программы были сделаны следующие выводы:

1) в современном образовании основные акценты должны быть смещены на освоение новых педагогических технологий, а информационные технологии должны рассматриваться как средство достижения новых педагогических целей;

2) реализация возможностей современных технологий информационного взаимодействия (мультимедиа, виртуальная реальность) расширяют спектр видов учебной деятельности, позволяет совершенствовать существующие и порождает новые организационные формы и методы обучения. При этом происходит изменение критериев отбора содержания учебного материала – они основываются на необходимости интенсификации интеллектуального развития и саморазвития личности обучающегося за счет формирования умений формализовать знания о предметном мире, самостоятельно извлекать знания, осуществлять «микрооткрытия» в процессе изучения закономерностей, использовать современные информационные технологии в качестве инструмента измерения, отображения и воздействия на предметный мир. Это становится возможным на основе приобщения учащегося к современным методам продуцирования, обработки, хранения и передачи информации, представленной в любой форме, в том числе и в аудиовизуальном виде;

3) на смену авторитарным, иллюстративно-объяснительным методам обучения и механического усвоения фактологических знаний приходит овладение умением самостоятельно приобретать новые знания, пользуясь современными методами представления и извлечения знаний, технологиями информационного взаимодействия с моделями объектов, процессов, явлений, представленных в предметных средах.

Реализация этих подходов требует серьезной подготовки будущих преподавательских кадров, которые владели бы знаниями в области

применения информационных и коммуникационных технологий, как в процессе преподавания общеобразовательных предметов, так и при решении своих профессиональных задач.

Современный педагог уже не может обойтись без медиаобразования, информационного взаимодействия со своими коллегами по телекоммуникациям, его личное время существенно высвобождается, если он использует базы данных авторских методических разработок, научно-популярной, хрестоматийной и профессиональной литературы. При подготовке к уроку целесообразно также использовать современный инструментарий технологии мультимедиа.

Необходимо детально рассмотреть вопросы применения учебно-демонстрационного оборудования, обеспечивающего управление (с помощью компьютера) объектами реальной действительности, сбор, обработку информации о реально протекающих процессах, а также применимость педагогических программных средств в учебном процессе.

Особое внимание нужно обратить на обучающие мультимедийные программы, способствующие укрупненному структурированию содержательной компоненты учебного материала, самостоятельному выбору и прохождению обучаемым полного или сокращенного вариантов обучения. Такие средства обучения способствуют появлению не только новых возможностей для общения, передачи информации, но и возможностей для порождения новых проблем, решений, новых точек пересечения, которые получили иное место в современной культуре по сравнению с традиционными и известными медиа.

Пройденный курс обеспечивает профессиональную готовность к использованию современных информационных, медийных, коммуникационных технологий в деятельности учителя-предметника, дает понимание, каким образом можно организовать самостоятельные исследования учащихся, как вести захватывающую учебную деятельность на уроках, позволяет оценить знание предмета учащимися, их умение представить результаты собственных исследований в виде диаграмм, презентаций, таблиц, кроссвордов, публикаций, веб-сайтов.

После окончания поддержки со стороны Intel в ТГПИ на основе организованной учебной площадки продолжится обучение современным информационным технологиям учителей Ростовской области в рамках работы факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Одновременно с этим в институте предполагается в результате внедрения данной программы в учебный процесс обеспечить комплекс мероприятий, которые позволят:

- приобрести дополнительное лицензионное программное обеспечение Intel в центре новых информационных технологий и дистанционного обучения;
- улучшить качество проведения учебного процесса на факультете повышения квалификации с учетом ориентации на использование мультимедийных технологий, а также специальных программных пакетов

- для статистической обработки и предоставления ее результатов с помощью трехмерной графики;
- создать учебно-методическую базу для информатизации городских и сельских школ, а также внедрить инструменты и интегральные среды, предназначенные для представления учебных курсов и реализации Internet/Intranet интерактивного процесса обучения;
 - усовершенствовать имеющееся программное обеспечение для улучшения процессов автоматизации обработки библиотечного фонда института и его стыковки с автоматизированной библиотечной сетью городов Ростова и Таганрога;
 - более эффективно осуществлять медиаобразование будущих учителей различных специальностей.

Медиапедагогика за рубежом

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ТЕЛЕВИДЕНИЯ (ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ)

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

В марте нынешнего года член редколлегии журнала «Медиаобразование», декан факультета журналистики Белгородского госуниверситета, профессор А.П.Короченский побывал в Барселонском Автономном университете и других университетах Каталонии, где читал лекции по журналистике и медиаобразованию, изучал опыт испанских коллег – исследователей массовых коммуникаций. Публикуемая ниже статья является результатом работы, начатой в Барселоне. Автор выражает благодарность за великодушную помощь и поддержку коллегам – профессорам факультета журналистики и наук о коммуникации Барселонского Автономного университета (UAB), прежде всего – почётному профессору факультета Мануэлю Паресу Майкасу (Manuel Parés Maicas), в недавнем прошлом – президенту Международной Ассоциации исследователей массовых коммуникаций.

Телезритель-реципиент, потребитель телепередач – или гражданин у телевизора?

В современных условиях форсированной коммерциализации массовых коммуникаций периодическая печать, телевидение, радио, сетевые издания всё чаще характеризуются как медийная индустрия, поставляющая информационные продукты на рынок согласно запросам потребителей. При этом медийная аудитория характеризуется как совокупность потребителей (покупателей) информационных продуктов, производимых и поставляемых на рынок. «Индустриальный» подход нашёл отражение, в частности, в

содержании многих официальных регулирующих документов ЕС, относящихся к деятельности медиа.

В период, когда рассмотрение взаимоотношений между зрителями и вещателями во всё большей степени переходит в рыночную плоскость, а мерилom отношений средств массовой информации и их аудитории становятся рыночные категории предложения и спроса, вполне закономерной оказывается постановка вопроса о защите прав и интересов потребителей информационных продуктов в их взаимодействии с производителями и поставщиками медиаконтента. Это придаёт потребителю в его отношениях с вещателями характеристики субъекта. Субъектность выражается в способности потребителя формулировать свои запросы, покупать или не покупать те или иные информационные продукты и услуги, а также защищать свои права и интересы в отношениях с производителями и поставщиками телепрограмм, как это делают потребители обычных товаров и услуг.

В последние годы идея защиты потребителей медиатекстов, прежде всего - телевизионных, нашла общественную поддержку во многих странах ЕС. В ряде европейских стран, за исключением некоторых государств Центральной и Восточной Европы, были учреждены общественные ассоциации, призванные отстаивать права и интересы потребителей массмедиа, главным образом телевидения. Потребительские ассоциации концентрируют своё внимание на защите прав аудитории главным образом в случаях несовершенства используемого телеоборудования, а также при наличии технических проблем в доставке телепередач вещательными компаниями и операторами кабельного ТВ. Такие объединения действуют на стороне потребителей и в спорных вопросах, касающихся оплаты услуг кабельных операторов и подписных спутниковых служб.

Вместе с тем весьма актуальными являются задачи защиты прав и интересов аудитории в вопросах, касающихся программной политики и содержания телепередач. Мировая практика свидетельствует, что качество телевизионных передач отнюдь не всегда отвечает потребностям и запросам зрителей. Даже в странах с развитыми медиарынками не подтверждается неолиберальный постулат, согласно которому на рынке с его способностью к саморегулированию «автоматически» достигается баланс интересов медийной индустрии и потребителей, а также обеспечивается необходимый уровень качества медиатекстов. Действующее законодательство и органы саморегулирования телевидения зачастую не обеспечивают комплекс необходимых условий для защиты интересов аудитории в отношении содержания телепередач. В итоге во многих государствах мира общим местом стали претензии к телевещателям (главным образом коммерческим) в связи с переизбытком экранного насилия, дефицитом познавательно-просветительских передач, забвением специфики детской аудитории, количеством и качеством транслируемой рекламы и пр.

Осознание необходимости оказывать на ТВ эффективное гражданское влияние с целью добиться общественно необходимых перемен в их

программной политике и содержании телепередач привело к созданию в ряде стран ЕС зрительских объединений и организаций, призванных вести диалог с телевизионной индустрией. Сплочение граждан, недовольных нынешним состоянием телевидения и побуждающих вещателей прислушаться к их голосу, отразилось в деятельности разнообразных зрительских ассоциаций. Такие гражданские структуры созданы в целях защиты прав и интересов детской и юношеской аудитории, обеспечения политического плюрализма и свободы информации на ТВ и радио, этнического и культурного разнообразия передач, для борьбы против вредных гендерных стереотипов, а также в поддержку общественного вещания.

В Великобритании наиболее крупной и известной организацией подобного рода является «Голос радиослушателя и телезрителя» (Voice of the Listener and Viewer - VLV). Различные зрительские объединения действуют в Бельгии, Болгарии, Греции, Испании, Нидерландах, Норвегии, Франции, Финляндии и Швейцарии.

Характерно, что в странах, где существуют развитые и авторитетные организации общественного вещания, ориентированные на учёт интересов и запросов аудитории, на её качественное информационное обслуживание и подотчетность перед зрителями и слушателями, отмечается относительно слабая активность телезрительских организаций (например, в Швеции, Германии, Голландии). Исключение – Великобритания, где с давних пор сосуществуют мощная общественная вещательная корпорация Би-Би-Си и влиятельная организация телезрителей и радиослушателей VLV. В Финляндии с её давними традициями общественного ТВ и радио первой общественной организацией, выступающей в защиту интересов телезрителей и за развитие демократических принципов общественного вещания, стала «Pro Yleisö».¹ Побудительными мотивами к созданию этой организации в 2004 г. стали планы коммерциализации финского общественного вещания, а также усилившиеся нападки на реализуемые им принципы «всеобщей публичной службы».

В тех государствах Европы, где ТВ не в полной мере реализует свой потенциал «всеобщей публичной службы», сформировались более сильные и организованные движения в защиту прав и интересов зрителей. Это относится, например, к Испании, где действует государственное телерадиовещание RTVE, имеющее некоторые признаки «публичной службы» (например, консультативный совет с участием представителей профсоюзов, авторитетных деятелей культуры и пр.)². Различные испанские гражданские объединения, отстаивающие интересы аудитории, сплотились, создав «Федерацию ассоциаций телезрителей и радиослушателей».

¹ См.: Короченский А.П., Пиетияйнен Ю. Медиакритика в Финляндии//Журналистика и социология'2004. Культура общества и достоинство журналистики. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. (Электронная версия статьи опубликована на официальном сайте Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России на портале Министерства образования и науки РФ: <http://www.edu.of.ru/mediaeducation>).

² Энциклопедия общественного вещания. М., 2005. С.104.

Появляются первые ассоциации такого рода и в восточноевропейских государствах, где начиная с 1990-х годов происходила коммерциализация телевидения со всеми её негативными последствиями, а общественное ТВ пока ещё не вышло из стадии становления. Характерно название одной из таких ассоциаций, созданной в Пловдиве (Болгария): «За телевидение с человеческим лицом».

У. Хасебринк (Uwe Hasebrink, Hans Bredow Institute, Hamburg) выделил следующие основные направления в деятельности зрительских организаций, отстаивающих права и интересы аудитории ТВ:

- лоббирование в пользу телезрителей;
- создание и деятельность гражданских групп мониторинга и контроля телевидения (TV watchdogs groups).³
- направление представителей зрительских ассоциаций в наблюдательно-консультативные советы телекомпаний;
- организация кампаний протестов и давления на вещателей (публичное предъявление жалоб и обращений, протестные демонстрации, пикетирование и бойкот телекомпаний и пр.);
- организация и проведение публичных дебатов по спорным вопросам телевидения;
- присуждение премий за лучшие телепрограммы и «анти-премий» за худшие;
- реализация исследовательских проектов по изучению телевидения и интересов телезрителей);
- осуществление медиаобразовательных программ;
- производство качественных программ собственными силами⁴.

Нетрудно заметить, что ряд обозначенных выше направлений выходит за рамки собственно «защитной» деятельности или отстаивания сугубо потребительских прав и интересов.

Часть европейских учёных и общественных деятелей демонстрируют несогласие и с сугубо «индустриальным» подходом к телевидению, и с рассмотрением аудитории телевидения исключительно как совокупности реципиентов/потребителей передач. Барселонский исследователь Х.М. Перес Торнеро не без оснований отмечает: характеристика телезрителей в качестве реципиентов аудиовизуальной информации рождает устойчивое отношение к ним как к пассивным несамостоятельным поглотителям экранных образов и информации, неспособным влиять на вещателей⁵. Вещатели

³ Часть из таких групп стремится воздействовать на общественное мнение и телевещателей, публикуя критико-обзорные работы о различных аспектах программной политики и содержания передач ТВ. Данное направление их деятельности (медиакритика) в ряде случаев становится доминирующим. См.: Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003.

⁴ Hasebrink, Uwe. Television Viewers Participation in Europe//Advancing the European Viewers Interests. EAVI Conference. Lucca (Italy) 22 – 23 October 2004.

⁵ Pérez Tornero, José Manuel. Los ciudadanos y la televisión. Participación, regulación y asociacionismo en Europa. // Anàlisi. Quaderns de comunicació i cultura. UAB. Barcelona. 2005. no. 32. p.251-252.

рассматриваются при этом как монопольные создатели и «дирижёры» телепоказа, поставщики содержания телезрителям.

Хотя подобная схема информационного контакта телевидения и реципиентов телепрограмм привычна и широко распространена, продуцируемая таким образом коммуникация имеет признаки ущербности, поскольку фактически является односторонним процессом. По существу, это квазикоммуникация, так как феномен полноценной коммуникации (общения) предусматривает устойчивую, постоянную обратную связь. Такая редуцированная схема принципиально исключает возможность эффективного влияния со стороны аудитории на программную политику ТВ и содержание телепередач, поскольку в данном случае зрители не рассматриваются как полноценные участники массовой коммуникации. Даже внедрение интерактивного телевидения не способно радикально изменить ситуацию, если вещатели, обычно выполняющие модераторские функции в интерактивном общении, будут и впредь относиться к аудитории прежде всего как к совокупности реципиентов – объектов коммуникативного воздействия.

Х.М. Перес Торнеро предлагает рассматривать телезрителей не только и столько как реципиентов и потребителей, но прежде всего как граждан, находящихся у телевизора. Этот ракурс рассмотрения существенно расширяет проблематику взаимоотношений телезрителей и телевидения: «...область прав и обязанностей гражданина у телевизора более обширна и сложна, нежели у телезрителя или потребителя. Соответственно, есть существенные различия и в запросах и требованиях к телевидению»⁶. Испанский исследователь выдвигает на повестку дня обсуждение проблем взаимодействия телевидения с гражданами – с тем, чтобы в конечном итоге в объединённой Европе стала реальностью перспектива развития «телевидения на службе гражданам» – или, иначе, «гражданского» ТВ. Х.М. Перес Торнеро отмечает: необходимо перейти от доминирования упрощённых взглядов на ТВ исключительно как на зрелище или бизнес (притом не отвергая эти взгляды окончательно), к отчётливому признанию приоритета гражданских аспектов телевидения. В этой позиции испанского исследователя просматривается влияние концепции «гражданской журналистики» (*civic journalism*), получившей распространение в академических кругах США и Европы с 1990-х годов.

Имплементация «гражданского» подхода к массовой коммуникации требует изменения привычной схемы отношений аудитории и вещателей. Новые, гражданские характеристики телевидения немислимы без широкого развития медиаобразования, вооружающего аудиторию знаниями о природе и формах массовой коммуникации, социальном функционировании телевещательных организаций и его профессионально-этической и правовой нормативной базе, а также способностью самостоятельного критического восприятия и оценки телепрограмм. Только на этой основе возможен

⁶ Там же.

эффективный диалог между гражданским обществом и вещателями. В дополнение к традиционным направлениям медиаобразовательной деятельности, рождающаяся «гражданская» парадигма подготовки к новому типу взаимодействия граждан с телевидением должна включать, по мнению Х.М. Переса Торнеро, следующие элементы:

- проблематику качества телевидения;
- вопросы, связанные с условиями доступа к телевидению и участия граждан в деятельности вещателей;
- социальные обязанности журналистики, в особенности общественной телевизионной журналистики;
- обучение потребителей через телевидение;
- внимание к содержанию детских телепрограмм;
- рассмотрение потока телепрограмм с учётом их общественной ценности;
- внимание к роли ТВ в социальной интеграции меньшинств и в обеспечении культурного многообразия;
- использование преимуществ телевидения в совершенствовании образования и культуры, в осуществлении медиаобразовательных программ⁷.

От защиты интересов телезрителей – к демократическому участию граждан в управлении телевидением

А.В.Федоров и другие российские и зарубежные исследователи отмечают, что существующие теории медиаобразования и соответствующая им практическая образовательная деятельность разделяются на различные группы в зависимости от доминирующих установок и подходов к медиаобразовательной деятельности. Для ряда моделей медиаобразования наиболее характерными являются протекционистские подходы, предусматривающие нацеленность на формирование у аудитории способности к самозащите от негативных медийных воздействий в режиме сознательного реагирования на поступающую информацию.

Существенно отличаются от них модели, сконцентрированные главным образом на формировании в процессе медиаобразования качеств, необходимых свободным гражданам демократического общества. Граждане информационной эпохи должны быть способны не только самостоятельно анализировать, интерпретировать и оценивать текущее медийное содержание, но и быть готовыми к активному участию в массово-коммуникационных процессах в роли создателей медиатекстов – субъектов социальной коммуникации⁸.

В отличие от протекционистских теорий медиаобразования, в данном случае упор делается не только и не столько на формирование коммуникативного опыта *реагирования* на массмедиа (с приматом объектной роли аудитории в массовых коммуникациях), сколько на активное и

⁷ Pérez Tornero, José Manuel. Media Education and Television//Advancing the European Viewers Interests. EAVI Conference. Lucca (Italy) 22 – 23 October 2004.

⁸ См.: Федоров А.В., Новикова А.А. Ключевые теории медиаобразования//Преподаем журналистику: взгляды и опыт. СПб: Изд-во СПб гос. ун-та. 2006. С.51-84.

конструктивное участие граждан в коммуникационных процессах, придающее медийной аудитории характеристики расширенной субъектности – гораздо более весомой и значимой, чем охарактеризованная выше «потребительская» субъектность.

Появление и широкое распространение компьютерно-сетевых коммуникационных технологий, интерактивного телевидения, использование разнообразных форм «обратной связи» массмедиа с публикой создаёт принципиальную возможность не только для участия граждан в массовых коммуникациях, но и, при определённых условиях, для их соучастия в управлении деятельностью медийных организаций. В условиях современной «медиазированной» политической и общественной жизни широкое субъектное участие граждан в массовых коммуникациях, а также эффективное гражданское присутствие в управляющих структурах массмедиа и органах медиарегулирования, превращаются в важнейшие условия дальнейшего развития и совершенствования демократии, предотвращают её от трансформации в манипулятивную «медиакратию».

Конечно же, речь идёт главным образом о сознательных и социально активных гражданах, способных к грамотному, осмысленному взаимодействию с медиа, что предусматривает знание медийных форматов и «правил игры», развитую способность к самостоятельному критическому анализу и оценке медиатекстов. Обязательным атрибутом современного гражданина является развитая медиакультура, адекватная условиям жизни и деятельности в условиях информационно насыщенного демократического общества XXI века. Именно поэтому развитие медиаобразования, нацеленного на формирование знаний и умений подобного рода, является сегодня *чрезвычайно важной демократической задачей*.

На семинаре ЮНЕСКО в Севилье (2002) цели медиаобразовательной деятельности были охарактеризованы следующим образом:

- достижение доступности медиа для аудитории – как в плане адекватного восприятия медийного содержания, так и в плане достижения способности к его производству;
- привитие способности к критическому анализу медиатекстов и развитие креативного потенциала граждан в общении с медиа;
- выработка способности идентифицировать источники информации для массмедиа в целях выявления их намерений, стратегий и интересов;
- приобретение способности к интерпретации текстов и ценностей, распространяемых через медиа;
- выработка навыков селекции медиатекстов в соответствии с интересами аудитории.

Медиаобразование осуществляется в европейских странах не только через систему образовательных институтов и государственных программ, но и усилиями общественных организаций и групп, сочетающих в своей деятельности функции мониторинга средств массовой коммуникации, медиакритики и развития культуры взаимодействия граждан с медиа. Свой вклад в медиаобразование населения с недавних пор вносят и разнообразные

регулирующие органы (это характерно прежде всего для органов медиарегулирования в Германии, Италии и некоторых других европейских стран).

В то время как система образования охватывает прежде всего детей и молодёжь, организации и группы гражданских активистов, регулирующие инстанции ведут медиаобразовательную работу главным образом среди взрослых. Кроме того, сами средства массовой коммуникации так или иначе участвуют в формировании медиакультуры своей аудитории – либо преднамеренно, с медиаобразовательными целями, либо спонтанно. Определённый опыт целенаправленной работы в области медиаобразования телезрителей накоплен, например, британскими и французскими телеканалами.

Наличие среди телезрителей большого количества людей, посвящённых благодаря медиаобразованию в специфику функционирования телевидения, позволит структурам гражданского общества вести более активный и эффективный диалог с вещателями и экспертами в области медиа, находить новые возможности для взаимопонимания и сотрудничества с ними, для реализации совместных телевизионных проектов и соучастия в управлении телевещательными организациями.

Медиаобразование в европерспективе: гражданин прежде всего?

В странах объединённой Европы большие надежды возлагают на ассоциации телезрителей, которые призваны сыграть большую роль в медиаобразовании аудитории и её подготовке к новой роли во взаимодействии с телевещательными организациями, действуя в союзе с уже существующими медиаобразовательными ассоциациями.

В ноябре 2003 структуры ЕС – Еврокомиссия и Генеральная дирекция по образованию и культуре – приняли решение о финансировании проекта под названием «Европейская Ассоциация потребителей телевидения – Гражданин прежде всего» (European Association of Consumers of Television (EACTV) – Citizen First). Приоритетной целью проекта стало создание авторитетного общественного общеевропейского форума, предназначенного для выражения нужд и защиты интересов миллионов телезрителей как в 25 странах Евросоюза, так и в четырёх государствах, не входящих в объединение в качестве полноправных членов, но находящихся на разных этапах интеграции с ним: Швейцарии, Норвегии, Болгарии и Румынии. Данный проект призван также поощрять соучастие граждан в управлении вещанием с использованием возможностей, предоставляемых для этого новейшими коммуникационными технологиями.

Созданная в рамках проекта международная группа экспертов проанализировала комплекс проблем, связанных с реализацией проекта в различных странах Европы. Были изучены правовые вопросы обеспечения прав телезрителей в их отношениях с вещателями, возможные процедуры соучастия граждан в управлении вещанием, а также формы оказания влияния на телекомпании в целях защиты интересов аудитории (включая национальные ассоциации телезрителей и потребителей, гражданские группы

медиамониторинга и медиакритики, профессиональные ассоциации, органы саморегулирования вещательной деятельности и пр.). Результаты экспертных исследований были представлены на обсуждение на встрече международной экспертной группы в Италии в октябре 2004 года.

Эксперты отметили: на момент итальянского форума европейские телезрители не располагали своей авторитетной ассоциацией, способной эффективно выступать в защиту их прав и интересов в масштабе ЕС. В то же время общественные и коммерческие вещатели, журналисты, рекламисты и представители других областей деятельности, так или иначе касающихся телевидения, уже имели свои общеевропейские объединения, помогающие им продвигать и отстаивать свои интересы. Участники встречи пришли к выводу, что в дополнение к существующим многочисленным ассоциациям по защите прав и интересов европейских телезрителей/потребителей на национальном и наднациональном уровнях, необходимо учредить единую влиятельную «Европейскую Ассоциацию в поддержку интересов телезрителей» (European Association for Viewers Interests – EAVI). Эта независимая некоммерческая ассоциация была учреждена в Брюсселе, где сконцентрированы основные руководящие структуры объединённой Европы.

Создание EAVI призвано способствовать объединению усилий национальных и наднациональных телезрительских ассоциаций в ЕС в борьбе за права и интересы граждан в их отношениях с телевидением. С учреждением новой ассоциации появилась организационная основа для непрерывного общеевропейского публичного обсуждения нужд телезрителей и солидарного отстаивания их интересов. Ассоциация обязана оказывать влияние на общеевропейскую политику правового регулирования телевидения, которая ранее формулировалась в Брюсселе без представительского участия общеевропейской организации телезрителей – но при участии ассоциаций вещателей и рекламных компаний, которые активно влияют на принятие решений⁹.

EAVI пытается оказывать воздействие на европейских телевещателей, добиваясь совершенствования их программной политики. Ассоциация требует повышения доли информационных, познавательных и культурных программ, передач для детей и юношества, выступает за лучшее использования телевидения как средства развития демократии и мультикультурализма в странах ЕС, за сокращение до разумного предела объема рекламы в передачах коммерческих телеканалов и чёткого отделения сюжетов рекламного характера от остального содержания телепоказа.

Новая ассоциация стремится содействовать развитию социальной ответственности и публичной подотчетности телевещателей, добиваться участия телезрителей в управлении вещанием через их представительство в руководящих структурах телекомпаний и в органах, регулирующих вещание. В связи с новейшими угрозами основополагающим принципам общественного телевидения, связанными с его коммерциализацией и

⁹ См.: www.eavi.org

дигитализацией, EAVI особое внимание уделяет поддержке и защите общественных телеканалов в Европе, поскольку те предлагают своим зрителям большое разнообразие качественных программ – в то время, когда коммерческие вещатели уклоняются от их производства в общественно необходимом количестве.

Среди основных целей деятельности EAVI выделяются ориентиры, непосредственно связанные с медиаобразованием в его «гражданской» трактовке. Ассоциация провозглашает развитие и распространение медиаобразования, ориентированного на культивирование социальной ответственности и активности граждан, их способности к самостоятельному критическому восприятию телепередач (*critical approach*). Для этого будет поощряться распространение общедоступных обучающих и просветительских материалов по медиаобразованию. Большие надежды возлагаются на партнёрство EAVI и европейских телекомпаний в совместном производстве и показе на ТВ популярных медиаобразовательных программ.

В свете общих программных установок «Европейской Ассоциации в поддержку интересов телезрителей» акцентировка медиаобразовательной составляющей её деятельности выглядит вполне обоснованной. Защита прав и интересов граждан в их отношениях с могущественной телевизионной индустрией требует не только гражданской активности и солидарности, но и определённого уровня медиакультуры активистов и публики, приобретаемого благодаря широкому набору целенаправленных образовательных акций и программ.

В заключение необходимо отметить: необходимы высокая гражданская зрелость и сплочённость для того, чтобы новая ассоциация не оказалась под влиянием и контролем могущественной евробюрократии и не монополизировала в этом качестве право на общение с вещателями и на участие в управлении телевизионным вещанием от имени телезрителей объединённой Европы. Демократические идеи, положенные в основу деятельности EAVI, не должны подвергаться бюрократическому выхолащиванию, как это нередко происходило в ЕС.

Медиапедагогика за рубежом

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В США*

А.А.Новикова

кандидат педагогических наук, доцент

* статья написана при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Проект N 04-06-00038a «Сравнительный анализ развития медиаобразования в ведущих странах Запада». Руководитель проекта - президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

В настоящее время уже существует поколение школьников и студентов, для которых более привычным является восприятие аудиовизуальной информации, нежели печатной, недаром в англоязычной литературе его называют *Generation Dot Com*. Американские педагоги раньше, чем российские, столкнулись с этой проблемой, и признали, что эту ситуацию нельзя повернуть вспять: телевидение, видео, компьютер, Интернет и другие телекоммуникационные сети неумолимо изменяют аудиторию, постепенно превращая «читателей» в большей мере в «зрителей». Знание того, как функционируют медиа, как мы взаимодействуем с ними, и как мы можем использовать их с максимальной пользой, а также навыки распознавания источника информации, степени его достоверности, коммерческого императива, защиты личной безопасности, критического анализа содержания медиатекстов стали необходимым компонентом грамотности современного человека. Пассивное восприятие любой информации может привести, к потребительскому отношению к источникам информации, плагиату текстов, работ, идей, в конечном итоге - к стереотипному мышлению и искаженному мировоззрению. Соответственно, цель лично-ориентированного, развивающего медиаобразования - помочь студентам и школьникам развить свое творческое и критическое мышление [Semali, 2000]. Научить новое поколение «читать» аудиовизуальный текст как и печатный, познакомить с закономерностями и особенностями того или иного средства массовой информации, языком того или иного жанра и т.д. Другими словами, помочь учащимся стать медиаграмотными/медикомпетентными - задача, осознанная и российскими, и зарубежными педагогами.

Соединенные Штаты Америки занимают особенное положение не только в политическом и экономическом отношении, но, безусловно, и в медийном. Масштаб распространения медиапродукции, а вместе с ней, и трансляции культуры, ценностей, приоритетов, привел к тому, что глобализация в массовом сознании ассоциируется прежде всего с американизацией. В некоторых странах данная тенденция и дала дополнительный стимул к развитию медиаобразования как в том числе средству защиты от всеобъемлющего влияния американских массмедиа.

В самих же Соединенных Штатах с 60-х годов XX века медиаобразование (*media education*) в США проделало большой путь: начиная с первых экспериментов с медийными источниками в школах, взлета и падения «экранного образования», движения *TV Criticism*, создания региональных проектов и центров медиаграмотности, организации курсов для учителей, конференций, до создания национальной ассоциации медиаграмотности (*Alliance for a Media Literate America*) и признания медиаобразования как необходимого компонента школьной программы на уровне Департамента образования США.

По сравнению с некоторыми ведущими странами мира, такими как Канада, Австралия или Великобритания, в США относительно недавно

всерьез начали заниматься вопросом обязательного медиаобразования на всех ступенях средней школы. Однако предпосылки к интеграции медиаобразования в школьную программу были созданы благодаря активным усилиям отдельных исследователей и педагогов, центров и ассоциаций медиаграмотности по всей стране. К настоящему времени все 50 штатов включили обучение медиаграмотности в той или иной форме в образовательные стандарты дисциплины *Language Arts* (основными являются «использование визуальных умений и стратегий для понимания и интерпретации визуальных медиатекстов», и «понимание особенностей и компонентов медиатекстов различных видов» (http://www.medialit.org/reading_room/article610.html)).

В США до сих пор существует несколько точек зрения на понятие «медиаграмотности» (*media literacy*), и то, что она подразумевает: идеологическая, культурологическая, инъекционная, теория критического мышления трансформируются, пересекаются, но продолжают сосуществовать.

Ведущая дефиниция включает такие действия, как интерпретация, анализ, оценка и создание собственных медиатекстов [Hobbs, 2004]. Однако, в библиотечной сфере под «медиаграмотностью» понимается умение работать с различными источниками информации; медицинские и социальные работники рассматривают медиаобразование как инструмент для охраны здоровья детей и подростков, пропаганды здорового образа жизни, формирования разумных потребительских привычек; определенная группа сторонников медиаобразования смещает акцент на негативное воздействие коммерческих масс-медиа, манипулятивном характере медийной системы, намеренном создании искаженной картины мира. Но, несмотря на разные видения проблемы, большинство американских медиапедагогов признают следующие ключевые концепции медиаобразования:

- все медиатексты являются конструкциями;
- медиатексты являются репрезентацией мира (создают собственную реальность, переосмысливают, а не абсолютно объективно отражают ее);
- медиа имеют экономический и политический смысл и цели;
- каждый вид медиа имеет свои особенности языка и закономерности;
- различные аудитории интерпретируют медиатексты по-разному (смысл или «послание» медиатекста является результатом взаимодействия читателя или зрителя, самого медиатекста и «контекста») [Considine, Haley, 1999; Potter, 2001 и др.].

В современной практике медиаобразования в США широко применяются возможности системы Интернет. Подростки используют Интернет для общения, удовлетворения своих интересов, «примерки» новых социальных ролей, самоидентификации и самовыражения, в свою очередь, Интернет может служить и образовательным целям. Например, одно из самых замечательных достижений канадского медиаобразовательного движения в конце девяностых годов - создание онлайн ресурса Media

Awareness Network, по масштабу представленных материалов, учебных программ и планов занятий и сегодня едва ли другой сайт превосходит его.

Наиболее влиятельные и реферируемые американские сайты по медиаобразованию можно разделить на две основные группы: 1) сайты центров, ассоциаций и фондов медиаобразования; 2) образовательные сайты онлайн-версий телевизионных каналов, газет и журналов.

Что касается первой группы, то можно выделить сайт Центра Медиаграмотности (www.medialit.org), самого крупного в США дистрибьютора медиаобразовательных материалов. На сайте представлены идеи, как интегрировать медиаобразование в школьные предметы в зависимости от дисциплины и возрастной группы, доступ к архиву статей по медиаобразовательной тематике, ссылки на другие ресурсы и многое другое. Вопросами интеграции печатных средств информации в процесс обучения занимается Ассоциация *Newspaper in Education*, методическую помощь в планировании занятий можно найти на ее сайте www.nieonline.com.

Сайт, основанной в 2000 году федерации Alliance for a Media Literate America (AMLA- <http://www.amlainfo.org>), является своего рода Вестником медиаобразовательной школы Америки, где публикуют ход и результаты исследований в области медиаобразования, информируют о прошлых и будущих семинарах и конференциях. Федерация медиаграмотности провела несколько национальных конференций по медиаобразованию: в 2001, 2003 и 2005 году. Первая конференция была посвящена творческому аспекту обучения медиаграмотности, кроме секционных заседаний и заслушивания выступлений профессионалов в области медиа и медиаобразования, участники могли убедиться в практическом результате своей работы. Группа старшеклассников из Нью-Йорка, Калифорнии, Гавайи, Боснии и Бутана работали над созданием медиапроектов в течение трех дней конференции и представили их на последнем пленарном заседании. Конференция 2003 года обратилась к проблеме свободы, прав и обязанностей отдельных людей, институтов и корпораций в медийном мире. В 2005 году на первый план вышел вопрос многообразия и разнородности американского общества и его медиарепрезентация. Причем рассматривались не только проблемы расовой и этнической идентичности, но и гендерные, возрастные, экономические, региональные аспекты.

Ведущий источник видеоресурсов американского медиаобразования - *Media Education Foundation* – некоммерческая организация, основанная в 1991 году, и занимающаяся производством и распространением видеофильмов (а теперь и веб-сайтов) по медийной проблематике, наиболее популярными из которых стали: *Dreamworlds: Desire, Sex, Power in Rock Video*, *Pack of Lies: The Advertising of Tobacco*, *Killing Us Softly: Advertising's Image of Women*, *Mickey Mouse Monopoly*, и др.

Первый фильм *Dreamworlds*, сценаристом, и продюсером которого стал Сат Джелли, профессор коммуникаций в университете Массачусетс, основатель и исполнительный директор Фонда медиаобразования, был

выпущен в 1991 году. Фильм привлек внимание не только в образовательной среде, но и в прессе, так как *MTV* сделало официальное заявление о возможном судебном разбирательстве, которое, однако, так и не состоялось. За ним последовал «римейк» 1995 года (получивший приз на Международном Кинофестивале в Сан-Франциско-1997). Летом 2006 выходит новая часть *Dreamworlds 3*, снова исследующая воздействие видеоклипов и то, как поп-культура в целом пропускает процесс ментальной идентичности молодых людей через фильтр определенных мифов и стереотипов. Фильм Джин Килборн *Killing Us Softly* рассматривает проблему гендерной репрезентации в рекламе, трансформацию образа женщины за последние 20 лет, на материале печатной и телевизионной рекламы. На сайте фонда (www.mediaed.org) размещены синопсисы всех фильмов, вопросы для обсуждения, варианты письменных работ, интервью с создателями и другие вспомогательные материалы.

Из второй группы хотелось бы отметить сайты газеты *New York Times* и журнала *Newsweek*, а точнее, сопровождающие их учебные сайты www.nytimes.com/learning, www.newsweekeducation.com, на которых размещены методические руководства для преподавателей по интеграции новостей в различные дисциплины, а также коллекции планов уроков, классифицированные по предметам (география, мировая история, история США, английский язык и литература, естествознание, экономика, искусство и др.). Медиаобразование выделено в отдельную категорию *Media Studies*.

Пожалуй, наиболее интересен в качестве примера сайт некоммерческой корпорации *PBS*, признанный лидер среди американских телевизионных каналов, производящих образовательные передачи. Истории общественного телевидения в США более 40 лет. Создание *PBS* было инициировано местными станциями и состоялось после принятия Закона об общественном вещании в США (*Public Broadcasting Act*) в 1967 году.

В настоящее время в США работает более 300 общественных телевизионных станций различного масштаба. *PBS* входит в тройку крупнейших сетей, вместе с *History Channel* и *Discovery Channel*, и в два раза опережает их по количеству зрителей. С помощью телевидения, Интернет и других медиа *PBS* только в Америке еженедельно охватывает 90-миллионную аудиторию. Компания *PBS Video* расширяет сферу воздействия, распространяя видеопродукцию образовательным учреждениям и библиотекам США и Канады.

Образовательный сектор услуг *PBS* включает программу *Ready To Learn*, подготавливающую детей к школе; *Teacher Source* (www.pbs.org/teachersource) с пятью тысячами планов уроков по различным дисциплинам, учебно-методическими пособиями, рекомендациями и т.п.; *Teacher Line* (www.pbs.org/teacherline) - онлайн-курсы повышения квалификации для школьных учителей; *Adult Learning Service* - программу сотрудничества с колледжами.

PBS не выпускает собственные программы, а получает их от общественных телестанций и независимых источников. Это детские,

культурные, образовательные, исторические, научные, общественно-политические программы, передачи о природе и новости. Медиаобразование на сайте для преподавателей (*Teacher Source*) в основном интегрировано в дисциплину *Language Arts* (и в меньшей степени, в такие предметы как обществознание, математика, и охрана здоровья) и рассматривается как «понимание особенностей и компонентов медиа (газет, радио, телевидения, рекламы), идентификация приемов убеждения, применяемые в масс-медиа, а также знание того, как создаются медиатексты и умение интерпретировать и анализировать медиатексты в различных формах» (www.pbs.org/teachersource/arts_lit/high-mediastudies.html##).

Американские медиапедагоги справедливо придерживаются точки зрения, что процесс медиаобразования более эффективен, если включает как анализ медиатекстов, так и их производство: школьники изучают основные принципы аудиозаписи, визуальной композиции. Каждый урок завершается этапом создания собственного медиатекста, например, «антирекламы», пародии, выпуска школьных новостей, короткого документального фильма, и т.п.

Дисциплина *Language Arts* (словесность) чаще всего становится базой для интеграции медиаобразования. Кроме традиционных заданий, как сравнение литературного первоисточника и его экранизации (-ий), американские педагоги учат школьников идентифицировать модели репрезентации определенных групп людей в различных медиатекстах (распознавать гендерные, этнические, социальные стереотипы), анализировать печатную и видео рекламу, идентифицировать приемы, которые используются, и их выбор в зависимости от целевой аудитории. Класс обсуждает правовые и этические аспекты реалити-шоу, учится интерпретировать фильмы с точки зрения социальных и моральных установок, которые они несут, анализировать медийные стереотипы, политические карикатуры в газетах и журналах, предвыборную политическую рекламу, новости, популярные песни и телепередачи.

Интернет как средство массовой информации также требует изучения. Актуальна проблема качества медийной информации, ее релевантности и достоверности. По данным на 2001 год, более половины американских школьников (57%) в возрасте от 6 до 17 лет имела доступ к компьютеру и дома, и в школе. 17 миллионов детей использовали Интернет услуги, включая электронную почту, чаты, программы диалога в режиме реального времени. Статистика показала, что 21% учащихся пользуется Интернет для выполнения школьных заданий, таких как исследовательская, поисковая работа или онлайн курсы [Frechette, J. (2005)].

С тех пор как Интернет стал (начиная со второй половины 90-х годов XX века) действительно средством **массовой** коммуникации, перед родителями и учителями встал вопрос не только о возможностях использования образовательного потенциала Интернет, но и возникла проблема безопасности детей в онлайн пространстве. В 1997 году в Вашингтоне был проведен саммит по Интернет-безопасности, в котором

участвовали некоторые ключевые фигуры политики (например, бывший вице президент Альберт Гор), чиновники департамента образования США, юристы. В октябре 1998 года бывший президент Бил Клинтон подписал закон «Акт о защите Прав Детей в сети Интернет». Конгресс ввел этот закон в исполнение в 2000 году, а также утвердил несколько дополнительных актов, обязывающих школы принять меры по обеспечению онлайн безопасности школьников, в том числе установить на школьные компьютеры программы, фильтрующие и блокирующие сайты сомнительного содержания. Протекционистские меры, как известно, не являются панацеей. Кроме того, эти программы не совершенны, что доказала профессор Дж.Фрешет, апробировав и проанализировав около десятка защитных программ (Net Nanny, CyberPatrol, Cyber Sitter и др.): ни одна из программ-цензоров не может научить ребенка и подростка анализировать и оценивать информацию в различных формах за пределами школы и в дальнейшей жизни [Frchette, 2005]. В современную программу развития медиаграмотности обязательно входит раздел о всемирной сети.

К примеру, для развития умений оценки интернет-ресурса, школьникам предлагается ответить на вопросы:

- кто автор данного сайта? (частное лицо, государственная организация, фирма и т.д.);
- с какой целью он был создан? (объяснить, информировать, убедить в чем-либо, и т.п.);
- используются ли авторами приемы убеждения, пропаганды?;
- насколько достоверны факты, представленные на сайте (есть ли библиография, ссылки на авторитетные источники, научные исследования и т.п.)?

В рамках дисциплины «Математика» методисты *PBS* предлагают следующие медиаобразовательные задания: исследовать скрытые силлогизмы в рекламе, подсчитать процент рекламных сообщений в различных медиатекстах, изучить вопрос противоречивой экономической взаимосвязи между табачной/алкогольной индустрией и спортом. В ходе уроков по естествознанию изучается изображение ученых, природных катастроф и т.п. в медиатекстах, идут эксперименты, проверяющие достоверность рекламируемых показателей продукта, знания физических/химических законов и объясняющие, почему тот или иной процесс или явление, показанное в рекламе, (не)возможен. На занятиях «Обществоведение» анализируются способы медийных манипуляций, применяемые политиками и террористами, освещение новостей различными СМИ, проблемы взаимодействия медиа и аудитории. Изучая предмет «Охрана здоровья» (*Health*), школьники рассматривают темы, связанные с рекламой продуктов питания, сигарет, алкоголя и лекарств, гендерными образами в СМИ, сексуализированными рекламными сообщениями и телешоу. Также изучаются способы решения проблем, демонстрируемых в телевизионных программах, фильмах, рекламе: покупка какого-либо товара, насилие, ложь, наркотики и т.п. Школьники должны предложить

альтернативный выход из ситуации, используя позитивные стратегии решения проблем.

Как видно из приведенных примеров, американские педагоги разработали широкий спектр методик преподавания ключевых концепций медиаобразования и накопили достаточно богатый опыт интеграции медиаобразовательных элементов с различными учебными дисциплинами. В последнее время более чем когда-либо, на первый план выходит практическое медиаобразование - создание собственных медиатекстов с помощью ставших доступными цифровых камер, фотоаппаратов, компьютерных программ и т.п. Несмотря на то, что технологический разрыв между Россией и западными странами значительно сократился и продолжает уменьшаться, нельзя не признать, что в области распространения информационных технологий некоторое отставание все-таки констатируется (вспомним, к примеру, что домашний компьютер 79% канадских школьников имел доступ к всемирной сети еще в 2000 году), что часто препятствует усилиям российских медиапедагогов, направленных на развитие практических навыков и умений создания медиатекстов школьниками и студентами.

Медиаобразовательное движение в США, хотя и обращается к проблемам негативного воздействия медиа, в целом не является антимедийным движением. Скорее, оно представляет коалицию педагогов и различных типов организаций (включая образовательные, религиозные, здравоохранительные, экологические, защищающие гражданские права и права потребителей), рассматривающую медиаграмотность как неотъемлемое слагаемое социализации молодых поколений. Примечательно, что за последние годы к этой коалиции присоединились и некоторые американские средства массовой информации. Модель общественного телевидения *PBS* могла бы послужить одним из примеров эффективного взаимодействия масс-медиа и образовательных учреждений.

Идея создания общественного телевидения в России обсуждается уже около 10 лет, однако пока носит достаточно эфемерный характер. Существуют определенные инициативы, пропагандирующие создание общественного телевидения, в частности, Центр общественного телевидения в Великом Новгороде (<http://publictv.natm.ru/pub2.html>), Фонд Развития Общественного Телевидения (www.public-tv.ru). Но, хотя в 2003 году был разработан и внесен в Государственную Думу РФ, первый законопроект об общественном телерадиовещании, экономическое и политическое решение этой задачи представляет серьезную проблему. Между тем, будущее общественное телевидение в России могло бы также как в США или Канаде выполнять и медиаобразовательные функции, оказывать реальную помощь педагогам школ и вузов в эффективном проведении занятий, направленных на повышения уровня медиакомпетентности учащихся.

Анализ научных публикаций американских авторов, методических пособий, тематических планов, программ последних научно-практических

конференций, позволяет сделать выводы о некоторых тенденциях движения медиаобразования в США на современном этапе. Во-первых, интенсификация использования сети Интернет в медиаобразовательном процессе, во-вторых, подключение к этому процессу медийных агентств (периодическая печать, общественное телевидение). И, наконец, обращение американских медиапедагогов к опыту зарубежных коллег (особенно, Канады, Австралии и Великобритании), необходимом на нынешнем этапе постепенной интеграции обязательного медиаобразования в учебные планы средней школы.

Примечания

- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Frechette, J. (2005). Cyber-Democracy or Cyber-Hegemony? Exploring the Political and Economic Structures of the Internet as an Alternative. *Library Trends*, Vol. 53, N 4, pp.555-575.
- Hobbs, R. (2004). Media Literacy, General Semantics, and K-12 Education. *Et Cetera* 61 (1): p.24.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America: Integrating Media Education Across the Curriculum*. New York, NY: Falmer Press, 243 p.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. 2001. № 5. С. 87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Педагогика. 2000. № . С.68-75.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США: методические подходы//США и Канада: Экономика-Политика-Культура. 2006. № 1. С.110-119.

Медиапедагогика за рубежом

ИНТЕРНЕТ-ГРАМОТНОСТЬ В КАНАДЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ*

В.Л.Колесниченко

* статья написана при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Проект N 04-06-00038a «Сравнительный анализ развития медиаобразования в ведущих странах Запада». Руководитель проекта - президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

В последние годы всё чаще встречается термин «информационное общество», что указывает на стремительное распространение новых информационных технологий. Медиа (пресса, кинематограф, радио, телевидение, видео Интернет и другие) стали неотъемлемой частью существования современного человека.

Сегодня средства массовой коммуникации являются серьёзными конкурентами для школы, которые предоставляя неограниченные источники различной информации, формируют взгляды и убеждения подрастающего поколения. Следовательно, современному учащемуся необходимо научиться адекватно воспринимать и критически оценивать различные медиатексты и сопротивляться манипулятивному воздействию медиа. Все эти процессы способно обеспечить медиаобразование. Ресурсы медиаобразования весьма успешно используются в Европе и Северной Америке. Новым и перспективным направлением становятся компьютерные программы и сеть Интернет.

Интернет – средство, обеспечивающее колоссальные возможности для обмена и получения информации, при этом требующее высокого уровня медиаграмотности. Главные преимущества Интернета - интерактивность и свободный доступ в большому объёму разнообразной информации. Среди наиболее негативных аспектов следует отметить отсутствие должного контроля и цензуры. Кроме того, в сети никто не отвечает за достоверность информации. Школьники, как известно, являются активными пользователями системы Интернет. Следовательно, повышение уровня медиаграмотности, интернет-грамотности для них весьма актуально. Как справедливо замечает А.В.Федоров, наряду с использованием Интернета как источника материалов для образования, надо помочь учащимся перейти от роли пассивных потребителей к роли более активных, творческих личностей,

умеющих находить, анализировать и передавать информацию с помощью современных технологий [Федоров, 2004].

Нам представляется полезным рассмотреть опыт канадских медиапедагогов по повышению уровня интернет-грамотности.

Известно, что канадцы внесли существенный вклад в развитие Интернет. Так, например, Дж. Гослинг (компания Sun Microsystem) является создателем Java. Университетский колледж Сен-Бонифас (провинция Манитоба) стал первым в Канаде учебным заведением, где студенты могут прослушать курс лекций по Интернету и получить диплом об образовании. Канадская компания Softimige известна постановкой спецэффектов, некоторые из которых были использованы в известном фильме «Парк Юрского периода». Кроме того, Канада лидирует в области электронной торговли [Комкова, 2000].

В 1997 году канадское правительство поставило перед собой задачу сделать информацию и информационную структуру доступными для всех слоёв населения, превратив Канаду в самую «интернетизированную» страну мира. На современном этапе доступ в Интернет имеют более 60% населения страны. Согласно комплексным показателям Канада занимает второе место в мире по уровню развития Интернет, уступая только США [Р.Симмонс, 2001].

Канада переживает настоящий Интернет-бум. Так, например, на 30 миллионов жителей страны приходится около 5% всех сайтов в мире. Канада лидирует по числу домашних компьютеров и имеет самые низкие тарифы на подключение к сети Интернет. Канадцы проводят довольно много времени в Интернете, используя его возможности для развлечения, работы, совершения онлайн-покупок, самообразования. Согласно последним исследованиям, средняя канадская семья проводит в Сети около 32 часов в неделю.

Современные дети живут в условиях активно развивающейся медиасреды. В Канаде осознали, что подрастающее поколение теперь воспитывается в интерактивном информационном обществе, и оставлять детей один на один с таким потоком неконтролируемой обширной информации небезопасно. Следовательно, повышение уровня медиаграмотности для них приобретает исключительно важную роль.

Канада – признанный лидер медиаобразования. Государство имеет многолетний опыт по данному направлению педагогики. С 90-х годов XX века занятия по медиакультуре являются обязательным компонентом обучения для учащихся школ всех провинций страны. По завершении курса медиакультуры школьники приобретают знания, необходимые для грамотного и критического прочтения информационных, развлекательных и рекламных материалов, ежедневно публикуемых в средствах массовой информации [К.Уинг, 2004, с.168].

В связи со стремительным развитием Интернет в Канаде, было принято решение о включении курса Интернет-грамотности в программу медиаобразования. Бесспорно, Интернет повысил значимость воспитания

независимого мышления. Преподаватели приходят к пониманию того, что следует обучать подростков не только основам поиска информации, но и умению аналитически и избирательно воспринимать огромные объёмы, предлагаемой Интернетом информации [К.Уинг, 2004, с.17].

Обучение Интернет-грамотности начинается с самых юных жителей. Сравнительно недавно корпорация IBM выпустила компьютер специально созданный для дошкольного образования. Тщательно продуман дизайн: корпус окрашен в яркие цвета, больших размеров дисплей и клавиатура. Следует подчеркнуть, что данная модель предназначена непосредственно для обучения под руководством воспитателя.

В дальнейшем, поступая в школу, дети начинают уже основательно осваивать основы компьютерной грамотности. Книги школьной библиотеки имеют электронные копии, что позволяет любому школьнику получить доступ к необходимой информации по внутренней школьной сети. Каждый учащийся имеет возможность формировать свой мультимедийный портфель.

В 1999 году была завершена реализация первой части программы Schoolnet, которая связала 16 тысяч канадских школ и публичных библиотек с сетью Интернет. Обращает внимание на себя тот факт, что последним учебным заведением, подсоединённым к Сети стала школа на острове Пикту (провинция Новая Шотландия), в которой обучаются три школьника.....

Следующий этап программы – установка в каждом классе компьютерного терминала. Schoolnet – колоссальный образовательный ресурс для канадских медиапедагогов, виртуальный образовательный центр для учителей и учащихся навыкам пользования компьютером и Интернет.

Вместе с тем неверно было бы полагать, что все проблемы, связанные с использованием детьми Интернета в Канаде решены. Родители и педагоги ставят перед собой ряд вопросов. Чем именно занимаются дети, проводя несколько часов за компьютером? Насколько безопасно пребывание ребёнка в Сети? Как помочь подрастающему поколению получить основы Интернет-культуры на уровне требований XXI века?

Чаще всего родителей беспокоит содержание сайтов, которые посещают их дети. Некоторые устанавливают на домашних компьютерах специальную программу «Кибер–патруль», блокирующую выход на сайты, пропагандирующие насилие, агрессию, порнографию. Более того, существуют программы, которые дают возможность просмотра посещаемых ребёнком сайтов. При этом следует отметить, что сами юные канадцы считают данные методы малоэффективными. Дело в том, что существуют возможности для безнадзорного просмотра. Вызывает приятное удивление тот факт, что современные канадские тинэйджеры считают более действенным приобретение навыков грамотного пользователя Сети.

Другим главным опасением родителей является тот факт, что дети встречаются в Сети с пропагандой насилия, порнографии и различными формами развращения. Вот один из канадских вариантов решения данной проблемы. Недавно в Канаде была выпущена компьютерная игра «Missing» («Пропавший»), обучающая детей избегать опасностей, которые

подстерегают их в Интернете. Игра предназначена для детей от 8 до 14 лет. Её можно приобрести в школах и библиотеках. Следует отметить, что она снабжена специальными рекомендациями для родителей и учителей, где подробно сообщается о правилах безопасного использования Интернет.

Несомненно, проблемы с безопасностью использования Интернет есть, и их надо решать. Достаточно полезными, на наш взгляд, являются советы по грамотному и безопасному использованию гиперпространства, представленные в программе по обучению медиаграмотности «TV and Me». Приведём некоторые рекомендации для учащихся во время их пребывания в Сети.

- не разглашайте личную информацию о себе, находясь в «чатах»;
- избегайте открывать приложения к письмам или файлы от незнакомых людей, больше общайтесь с друзьями;
- чаще задавайте себе вопрос «Безопасно ли это для меня?», ваша интуиция вас не подведёт;
- если вы удивлены полученному сообщению или смущены общением с кем-то в Сети – посоветуйтесь с теми, кому доверяете;
- используйте фильтр информации, чтобы получить доступ к интересной, но всегда надёжной информации. Проверьте несколько источников и сравните их.

Подобного рода инструкции рекомендуется вывешивать в классной комнате. Они призваны помочь сделать пребывание учащихся в Интернете максимально познавательным и безопасным.

Для того, чтобы получить наибольшую отдачу от работы в Сети педагогам рекомендуют следующее:

- будьте компетентны в работе с компьютером, осваивайте новые технологии;
- активно обсуждайте с учащимися правила пользования компьютера;
- поощряйте учащихся использовать Интернет, но только как один из источников информации. Обеспечивайте дополнительные источники информации: энциклопедии, журналы, документальные фильмы и книги;
- поощряйте учащихся задумываться о том, что они читают;
- компьютер изобилует разнообразной информацией. Освещайте правила безопасности. Поднимайте вопросы, затрагивающие противозаконное и оскорбительное содержание.

Как уже отмечалось ранее, Интернет в Канаде стал одним из наиболее эффективных средств педагогики. Следует заметить, что канадские педагоги и родители активно используют электронные ресурсы, предлагаемые многочисленными медиаобразовательными ассоциациями. Следует заметить, что почти в каждой канадской провинции функционирует своя медиаобразовательная ассоциация, которая выпускает медиаобразовательную периодику, проводит научно-методические конференции, издаёт учебно-методические материалы.

Все ведущие медиаобразовательные организации в Канаде имеют веб-сайты, где информация ранжируется по следующему принципу: для учащихся, педагогов, родителей. Особая роль отводится некоммерческой

организации «Сеть информации о СМИ» (Media Awareness Network, MNet), которая способствует повышению уровня медиаобразования в канадских семьях, школах и обществе, проводит большую просветительскую работу.

С 1999 медиаобразовательная организация MNet приступила к реализации программы «Ориентация в Интернет – пространстве в условиях Канады». Цель этой программы – объяснить педагогам и библиотекарям, с какими проблемами сталкиваются молодые пользователи в Сети; способствовать большей осведомлённости взрослых, которые оказывают помощь детям и подросткам в освоении Интернета. В качестве методического обеспечения данного проекта, M Net подготовила учебно-методический комплекс «Воспитание сетевого поколения» [Уинг, 2004, с.178]. В 2004 году ассоциация M Net инициировала совместно с интернет-провайдерами Microsoft Canada и Bell Canada проведение общенациональной кампании под названием «За безопасность сетевой информации». Цель данного проекта – напомнить родителям о том, что существует проблема безопасности пользования Интернет и что им необходимо вмешиваться в этот процесс.

В 2000-2001 годах медиаобразовательное подразделение MNet провела серьёзное исследование под названием «Молодые канадцы в сетевом мире» («Young Canadians in a Wired World»), где были опрошены 5682 канадских учащихся в возрасте от 9 до 17 лет. Педагоги ставили перед собой задачу полней и глубже понять проблемы связанные с использованием Интернета детьми, узнать об их отношении к Сети и поведением в ней.

Юные канадцы своим любимым времяпрепровождением назвали: прослушивание и запись музыки (57%); использование электронной почты (E-mail) (56 %); развлечения (50%); игры (48%); срочные (прямые) сообщения (40%); беседы (39%); поиск информации для выполнения домашнего задания (38%). Результаты опроса показали, что канадские подростки достаточно активно используют Интернет – почти 50% из них проводят в Сети от одного до трех часов ежедневно. Причём, три четверти из них делают это при помощи домашнего компьютера, остальные, в основном, в школе. Мальчики проводят в Интернете больше времени (около 10 часов в неделю), чем девочки (около 8). Нечего удивительного в таком большом показателе нет. Современных тинэйджеров в Канаде всё чаще называют интернет-поколением, для которых умение пользоваться компьютером так же естественно, как умение писать и читать. При всём этом, современным канадским школьникам компьютер не заменяет другие радости жизни. Предпочтение отдаётся спортивным играм и общению со сверстниками.

Весьма противоречивой оказалась ситуация с осведомлённостью родителей о том, какие сайты посещают их дети. Так, например, 71% опрошенных родителей утверждали о том, что владеют информацией, 28% знают мало или ничего не знают. Что касается детей, то выяснилось, что только 16 % думают, что их родители осведомлены о посещаемых ими сайтами. 38% респондентов заявили о полном неведении родителей в данном вопросе [Media Awareness Network, 2001].

В Канаде извлекли большую пользу из вышеуказанного исследования. Полученные данные способствовали усовершенствованию методики использования Интернета (как на занятиях по медиакультуре, так и другим дисциплинам) в школах. Активно стали использоваться резервы публичных библиотек. Сейчас библиотекари сочетают традиционную роль защитников свободы информации с защитой детей от материалов оскорбительного и потенциально незаконного содержания, которое распространяется в Сети Интернет (примечательно, что 98% канадских библиотек подключено к системе Интернет).

Сайт, разработанный Media Awareness Network, содержит множество сведений, необходимых родителям для защиты детей от потенциальных рисков, связанных с пребыванием в Интернет-пространстве. Этот уникальный медиаобразовательный ресурс пользуется большой популярностью среди родителей, педагогов и детей. В Канаде большинство программ, направленных на повышение уровня медиаграмотности, распространяется чаще всего через Интернет. Многие тематические интернет-ресурсы, применяемые на учебных занятиях по медиаграмотности, такие как стереотипное мышление, человеконенавистнические идеи в Сети, культурное многообразие, определение достоверности интернет-информации и другие медиаорганизация Mnet предоставляет возможность бесплатно скачивать со своего веб-сайта.

Так, например, весьма актуальной является тема пропаганды ненависти в Сети. Для начала учителям и учащимся предлагается проанализировать собственные культурные предубеждения и предвзятые мнения. Затем им рекомендует изучить механизм действия стереотипов в обществе и медиа, влияние отрицательных стереотипов на отношение к тем или иным группам людей. В качестве наглядного примера демонстрируется плакат (кстати, удостоенный специальной премии), который определяет фон всей программе «Расы и медиа». Он служит отличным примером того, как легко формируются неверные суждения о людях. На плакате изображено лицо человека и приведён список преступлений, с которым оно может ассоциироваться в нашем представлении. В конце списка сообщается, что на фотографии изображён не преступник, а полицейский в момент задержания правонарушителя [Мёллер, Амуру, 2004, с.182].

Учащимся объясняют, что все медиатексты тщательно отредактированы, расставлены все нужные авторам акценты. Указывают на то, что все медиа в конечном счёте отражают интересы тех или иных социальных групп, исповедующих те или иные идеологические ценности.

Программа «Анатомия онлайн-пропаганды человеконенавистничества» анализирует вклад стереотипов, установившихся в современной медиакультуре, в качестве примеров демонстрируются наиболее распространённые негативные проявления в Сети Интернет. К примеру, анализируются наиболее искусные приёмы использования ключевых слов, символов, псевдонаучных доказательств, идей национализма, вызывание чувства страха и т.д.

Бесспорно, необходимо научить юных пользователей Сети оценивать достоверность онлайн-информации. Исследования, проведённые Mnet, выявили, что порядка 40% канадских подростков доверяют большей части найденной в Интернет информации [Мёллер, Амуру, 2004, с.185]. Программа «Факт или выдумка» обучает не только учащихся, но и педагогов основным приёмам установления достоверности онлайн-информации, при помощи обучающих игр и учебных модулей.

Бесспорно, в Канаде отмечается положительная динамика в развитии медиаграмотности. Определённые достижения наблюдаются и в направлении по повышению интернет-грамотности. В целом, в Канаде благодаря совместным усилиям, предпринятыми разнообразными государственными, медиаобразовательными, общественными и коммерческими организациями разработаны и внедрены программы, прививающие подрастающему поколению навыки критического мышления, необходимого не только для безопасной и плодотворной работы в Интернете, но и для полноценного восприятия и анализа любых медиатекстов.

Примечания

Parental Awareness of Canadian Children's Internet Use (Canada) Media Awareness Network.(2001). In: <http://www.media-awareness.ca/english/resources/research.../parents-aware-kids-use.cf>

Комкова Е. Канада в сети Интернет. 2000. <http://www.canadarussia.com/passport/>

Мёллер К., Амуру А. Передовой опыт распространения медиаобразования в Канаде на примере медиаобразовательной организации Media Awareness Network (Mnet). Справочник по свободе массовой коммуникации в Интернете. Вена, 2004. С.180-189.

Р.Симмонс. Канада: от информационного неравенства к информационным возможностям. <http://www.mirosoft.com/Rus/Government/events/glc2001/conf-2001-5.msp>

Уинг К. Что такое Интернет-грамотность. Справочник по свободе массовой информации в Интернете. Вена, 2004. С.167-179.

Фёдоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. 2002. № 1 С.116-118.

Фёдоров А.В., Новикова А.В. Медиаобразование в США и Канаде//США и Канада: Экономика, политика, культура. 2004. № 9. С.96-104.

Медиапедагогика за рубежом

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКЕ*

А.В.Федоров

доктор педагогических наук, профессор

* статья написана при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Проект N 04-06-00038а «Сравнительный анализ развития медиаобразования в ведущих странах Запада».

Медиаобразовательное движение пришло в Латинскую Америку лишь в конце 70-х – начале 80-х годов XX века. Однако уже в конце 90-х можно было говорить о его значительном прогрессе. Сегодня в Латинской Америке насчитывается уже свыше 40 различных организаций, в той или иной степени занимающихся медиаобразованием [Soares, 2001, p.19]. В настоящее время к этому процессу все чаще подключаются телеканалы: TV Culture (Сан-Паулу), Futura Channel (Рио де Жанейро). Медиаобразование активно осваивает Интернет.

Общая ситуация в латиноамериканской медиапедагогике в целом похожа. В Бразилии, например, медиаобразование интегрировано в образовательные стандарты и обязательные программы школьного обучения с 1 по 12 классы [Soares, 2001, p.7]. Однако процесс реального медиаобразования в бразильских школах (в Бразилии работают 45 тысяч государственных и 10 тысяч частных школ) пока происходит довольно медленно. Быть может, из-за того, что многие педагоги по привычке считают, что медиа – это прежде всего – развлечение.

Еще в 1988 году только 34 аргентинские школы имели в той или иной степени разработанные медиаобразовательные подходы в своих учебных планах. Но спустя 10 лет медиаобразование осуществлялось уже 200 школах с участием 10000 школьников и 400 учителей [Bacher, 1999, p.46]. В Буэнос-Айресе подготовлен учебный план, отражающий медиаобразовательные аспекты в начальной и средней школе. Интеграция медиаобразования осуществляется на уроках испанского языка, истории, географии, искусств и

граждановедения. Медиаобразованием охвачены также студенты педагогических факультетов вузов и школьные учителя. В частности, на двухмесячных медиаобразовательных курсах для педагогов-практиков рассматриваются такие вопросы, как свобода слова и права получения информации, технические аспекты медиа, влияние медиа на общество и учащихся, учебная практическая деятельность в школе по созданию медиатекстов разных видов и жанров, язык медиа, стратегия для исследовательской работы в области медиаобразования и др. [Educating..., 1999, pp.3-5].

Педагоги Бразилии, Чили, Аргентины, Венесуэлы и других стран Латинской Америки видят основную задачу медиаобразования в том, чтобы развивать критическое мышление учащихся по отношению к медиатекстам разных видов (в области прессы, ТВ, радио, кино, Интернета и т.д.), научить их создавать собственные медиатексты на основе предварительно полученных знаний о средствах массовой коммуникации. Предполагается также, что медиаграмотные школьники и студенты смогут лучше проявить себя как граждане демократического общества.

В 70-х-80-х годах XX века медиаобразование в Латинской Америке рассматривалось прежде всего в ключе «информационной защиты» против нарастающего влияния Западной (прежде всего – американской) медиакультуры [Soares, 2001, p.8]. Довольно сильным было стремление к политизации медиаобразования (например, рассматривалась тема «контрольного пакета» того или иного источника информации). Анализировались также последствия отрицательного влияния медиа на несформировавшуюся психику детей, особенно до 10 лет. Это направление в медиаобразовании получило название «психологической и моральной перспективы» [Soares, 2001, p.8].

В настоящее время особого упоминания заслуживает проект «Медиапродукция в классе», который внедряется в школах Буэнос-Айреса. Аналогичное движение развивается и в Бразилии (250 учителей ведут медиаобразовательные программы с 25000 учащимися).

Среди высших учебных заведений Латинской Америки можно выделить университет в Сан-Паулу, где медиаобразовательные программы осуществляются под руководством профессора Исмара Де Оливейра Суареса (Ismar de Oliveira Soares). В частности, тут разработана программа СААР («Всемирный коммуникационный альянс»), которая объединила учащихся из Бразилии, Аргентины, Индии, Венесуэлы, США и других стран. Эта программа осуществляется через Интернет и рассчитана на развитие умений школьников в области медиакультуры (исследования на медиаматериале, видеоконференции, создание и анализ медиатекстов, особенно интернетных и т.д.).

Важное место в латиноамериканском медиаобразовании отводится и подготовке медиапедагогов, которая идет в нескольких университетах Аргентины, Чили, Бразилии, Колумбии и Мексики. Так, Р.Мордюкович (Roxana Morduchoviz) считает, что медиаобразованный учитель должен

1) иметь хорошие знания как о медиатехнике, так и о различных типах медиатекстов; 2) уметь интегрировать медиаобразование с преподаваемой им дисциплиной; 3) оценивать медиаобразовательные знания и умения учащихся; 4) использовать разнообразные методы обучения [Morduchovicz, 1999, p.125].

Лидеры медиаобразования в Латинской Америке

Бачер, Сильвия (Silvia Bacher) – доктор наук, главный координатор комитета журналистики, коммуникации и образования при правительстве Буэнос-Айреса (Аргентина). Занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократная участница многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Мордюкович, Роксана (Roxana Morduchovicz) – доктор наук, профессор факультета коммуникации Национального университета в Буэнос-Айресе (Аргентина), директор медиаобразовательных программ департамента образования правительства Буэнос-Айреса. Активно занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократная участница многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Избранные работы Р.Мордюкович

Morducovicz, R. (1997). *La escuela y los medios*. Buenos Aires: Aique Ediciones.

Morducovicz, R. (1999). *Pensar la television*. Buenos Aires: GCBA.

Исмар де Оливейра Суарес (Ismar de Oliveira Soares) – доктор наук, профессор факультета коммуникации и образования университета в Сан-Паулу (Бразилия), глава медиаобразовательной ассоциации СААР (Communication Allies Around the Planet), член руководящего комитета Международного Совета по медиаобразованию (W.C.M.E. – World Council for Media Education). Занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократный участник многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Избранные работы И.Суареса

Soares, I. (2001). *Media Education in Brazil*. Sao-Paulo.

http://www.geocities.com/media_education_caap

Рейс-Торрес, Мигель (Miguel Reyes-Torres) – профессор, доктор наук, директор центра медиаисследований (Centro de Investigation de Medias para la Education – CIME), координатор более 15 научно-исследовательских проектов, признанный лидер медиаобразования в Чили.

Избранные работы М.Рейс-Торреса

Reyes-Torres, M. (1988). *Television et famille*. In: Centre d'Iniation aux Communication de Masse (CIC). (Ed.). *Proceeding of the Symposium Education aux Medias*. Lausanne.

Reyes-Torres, M., and Mendes, A.M. (1988). *Introduction d'une education aux medias en Amerique Latine*. In: Centre d'Iniation aux Communication de Masse (CIC). (Ed.). *Proceeding of the Symposium Education aux Medias*. Lausanne.

Reyes-Torres, M., Saldano, A., and Mandujano, F. (2002). *Edunetmatics, Human Development & World Telemetic Net*. In: *Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Ред. А.В.Федоров. – М.: Гос. ун-т управления, 2002. – С.41-42.

Примечания

Bacher, S. (1999). *Media Production at School*. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, p.44-54.

Educating for the Media and Digital Age. Country Reports (1999). Vienna: UNESCO, 131 p.

Morduchovicz, R. (1999). *Teacher Training: A Basic Dimension in Media Education*. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, p.123-126.

Soares, I. (2001). *Media Education in Brazil*. Sao-Paulo: University Anhembi Morumbi, 31 p.

Медиаобразование в лицах

КТО ЕСТЬ КТО В ЗАРУБЕЖНОЙ МЕДИАПЕДАГОГИКЕ*

А.В.Федоров

доктор педагогических наук, профессор

* написано при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Проект N 04-06-00038а «Сравнительный анализ развития медиаобразования в ведущих странах Запада».

Андерсен, Нил (Neil Andersen) – один из ведущих канадских медиапедагогов, свыше 20 лет занимается медиаобразованием школьников. Читал спецкурсы по медиаобразованию для учителей в университете Торонто. Активно занимается методической и исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда учебных пособий. Неоднократный участник многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Избранные работы Н.Андерсена

Andersen, N. (1989). *Media Works*. Toronto: Oxford University Press.

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

Апаричи, Роберто (Roberto Aparici) – доктор наук, профессор, директор международной магистерской программы по новым информационным технологиям и коммуникации в Дистанционном педагогическом университете (Distance Education University). Был приглашенным профессором в США, Канаде, Мексике, Австралии, Бразилии, Аргентине, Португалии, Франции и Германии. Активно занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных трудов и монографий. Неоднократный участник многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Избранные работы Р.Апаричи

Aparici, R. (1992). *The Image*. Madrid: Uned.

Aparici, R. (1992). *Image, Video and Education*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.

Aparici, R. (1996). *Media Revolution*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Ауфдерхейд, Пэтрисия (Patricia Aufderheide) – профессор American University, журналистка, медиакритик (*In These Times, Progressive,*

Independent), автор многочисленных работ по медиаобразованию, образовательных телепередач.

Избранные работы П.Ауфдерхейд

Aufderheide, P., Firestone, C. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, MD: The Aspen Institute.

Aufderheide, P., and others (1997). *Conglomerate and the Media*. N.Y.: New Press and New York University.

Aufderheide, P. (1999). *Communication Policy and the Public Interest*. N.Y.: Guilford Press.

Ауфенангер, Стефан (Stefan Aufenanger) – изучал педагогику, социологию, психологию и историю искусства в университете Майнца. Затем работал научным сотрудником и ассистентом в Педагогическом институте Майнца. Позже ему довелось преподавать в нескольких немецких университетах – в Германии (Фрайбург, Осанбрюк, Гамбург) и Швейцарии (Фрибур). В 1995-1999 был главой сектора педагогических наук и медиацентра в Гамбургского университета (Universitat Hamburg). Исследования С.Ауфенангера последних лет посвящены проблемам медиа и медиаобразования и педагогической этике.

Избранные работы С.Ауфенангера

Aufenanger, S. (1996). Neue Medien als padagogische Herausforderung. In: *Praktische Theologie*. N 31, pp.261-267.

Aufenanger, S. (2003). Situation und Perspektiven der Medienpadagogik. *Medien Praktisch*. N 27, pp.12-14.

Aufenanger, S. (2004). *Der Familien-PC*. Berlin 2004.

Бахмайер, Бен (Ben Bachmair) изучал педагогику и психологию, проводил исследования по медиаобразованию в рамках продукции учебных фильмов и разработки учебного плана для дошкольников в университете Киля. С 1978 года - профессор воспитания и медиапедагогики в Касселе (Kassel). Декан факультета воспитания и гуманитарных наук. Приглашенный профессор университетов в Клагенфурте и Флоренции. В рамках грантовых исследований работал в Лондонском университете и научно-исследовательском институте в Мюнхене. Совместно с М.Чарлтоном опубликовал книгу «Медиа в быту. Интерпретационные исследования общения детей и молодежи с медиа» (Мюнхен, 1990). Автор книг «Культура ТВ. Личность в мире движущихся изображений» (1996) и «ТВ и дети» (1993), которая спустя 4 года была опубликована в Турине в переводе на итальянский язык. Б.Бахмайер – участник многих международных конференций в области медиакультуры и медиаобразования.

Избранные работы Б.Бахмайера

Bachmair, B. (1993). *TV Kids*. Ravensburg: Buchverlag.

Bachmair, B. (1997). *Cosa fa TV ai bambini? Edutrice elle di ci*. Torino: Leumann.

Bachmair, B., Charlton, M. (1990). *Mediaenkommunikation im Alltag*. Munchen: Sur Verlag.

Bachmair, B., Kress, G. (1996) *Holen-inszenierung wrestling. Beitrage zur padagogischen genreforschung*. Opladen.

Бевор, Эвелин (Evelyne Bevort) – исполнительный директор CLEMI, известный медиапедагог и исследователь, организатор и участник многих международных конференций и программ – как на уровне Европейского Союза, так и на уровне ЮНЕСКО. Участвовала в медиаобразовательных конференциях в России.

Избранные работы Э.Бевор

Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). *L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations*. Paris - London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.

Bevort, E. & Smedt, T. (1997). Une recherche en vue d'évaluer les effets de l'éducation aux medias. *Les jeunes et les medias demain*. Paris: UNESCO-GRREM.

Bevort, E. & De Smedt, T. (1997) *Peut-on évaluer l'éducation aux medias?* La revue *Educations*. 1997. N 14, p. 50-54.

Bevort, E., Cardy H., De Smedt, T., Garcin-Marrou, I. (1999) *Evaluation des pratiques en éducation aux medias, leurs effets sur les enseignants et leurs élèves*. – Paris: CLEMI, 152 p.

Bevort, E., Breda, I. (2001) *Les jeunes et Internet*. – Paris: CLEMI, 160 p.

Бевор, Э. Юные, медиа и медиаобразование//*Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка*/Ред. А.В.Шариков. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – С. 29-35.

Букингэм, Дэвид (David Buckingham) – профессор Института образования при Лондонском университете (University of London, Institute of Education). Руководитель ряда исследовательских проектов по тематике взаимоотношений детей и медиа, медиаобразования, автор многочисленных статей и книг по проблемам медиаобразования. Один из признанных мировых лидеров в области медиаобразования.

Избранные работы Д.Букингэма:

Buckingham, D. (1990). *Watching Media Learning*. London: Falmer.

Buckingham, D. (1993a). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy* London: Taylor and Francis.

Buckingham, D. (Ed.) (1993b). *Reading Audiences: Young People and the Media* Manchester: Manchester University Press.

Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media* London: Taylor and Francis.

Buckingham, D. and Bazalgette, C. (1995). *In Front of the Children: Children's Audio-visual Culture*. London: BFI.

Buckingham, D. (1996). *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television*. Manchester: Manchester University Press.

Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education*. N 3, pp.4-11.

Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge.

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

Бэзэлгэт, Кэри (Cary Bazalgette) начинала свою карьеру школьной учительницей в Лондоне. С 1979 года стала работать в Британском киноинституте (British Film Institute – BFI, London), где уже в течение многих лет возглавляет отдел образовательных проектов. К.Бэзэлгэт – автор и редактор многих учебных пособий и книг по медиаобразованию, участница крупнейших международных конференций. В 1989 года она активно способствовала внедрению медиаобразования в Национальные школьные

учебные планы Англии и Уэльса. В середине 90-х годов К.Бэзэлгэт была одним из организаторов совместного российско-британского семинара по медиаобразованию, который проходил в Москве. В 1997 году выступила в роли автора и продюсера CD-ROMа и учебного фильма для школьного телеканала (Channel Four Schools). Она неоднократно читала лекции по медиаобразованию в разных странах мира. В 1990 году координировала работу международной конференции по медиаобразованию в Тулузе (Франция). Сейчас К.Бэзэлгэт в большей степени занята вопросами исследований, которые базируются на новых мультимедийных образовательных технологиях (медиаобразование на аудиовизуальном материале). Она также координирует работу британской Рабочей группы по кинообразованию (Film Education Working Group) на базе Британского киноинститута и в сотрудничестве с Департаментом культуры при правительстве Соединенного Королевства.

Избранные работы К.Бэзэлгэт:

- Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum*. Statement London: BFI.
- Bazalgette, C. (1991). *Media Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Bazalgette, C. (1991). *Teaching English in the National Curriculum. Media Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Bazalgette, C. (1992). The Politics of Media Education. In: Alvarado M. and Boyd-Barret. *Media Education: An Introduction*. London: BFI/OU.
- Bazalgette, C., Boyd-Barrett (1992). *Media Education: An Introduction*. London: BFI/OU.
- Bazalgette, C., Bevort, E. and Savino, J. (Eds.) (1992) *New Directions: Media Education Worldwide*. London: BFI/CLEMI/UNESCO.
- Bazalgette, C., Dye, G. (1992). Teaching for Tomorrow. *Public Policy Review*. October.
- Bazalgette, C. (1993). La Enseñanza de los Medios de Comunicación en la Enseñanza Primaria y Secundaria. In: Aparici, R. *La Revolución de los Medios Audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Bazalgette, C. (1993). From Cultural Cleansing to a Common Curriculum. *English and Media Magazine*. Summer.
- Bazalgette, C. (1994). L'Education aux medias dans le debat sur les programmes scolaire en Angleterre in *education et medias. Mediaspuvoirs*. N 35.
- Bazalgette, C. (1994). *Report of the Commission of Inquiry into English*. London: BFI.
- Bazalgette, C., Buckingham, D. (1995). *In Front of the Children: Children's Audio-visual Culture*. London: BFI.
- Bazalgette, C. (1997). An Agenda for the Second Phase of Media Literacy Development. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick, London: Transaction Press.
- Bazalgette, C. (1997). Making a Real Difference. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, UNESCO.
- Bazalgette, C. (2002). British Film Institute: Current Education Activities. In: Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. – М.: Гос. ун-т управления, 2002. – С.14-19.

Ворсноп, Кристофер (Christopher M. Worsnop) – один из лидеров канадского медиаобразования. Его книги широко известны в англоязычном мире. Он родился в Великобритании в семье кинемеханика, поэтому еще в детстве всерьез увлекся кинематографом. После окончания колледжа в Кембридже К.Ворсноп решил эмигрировать в Канаду. Оказавшись в Торонто

в 60-е годы он был одним из наиболее активных школьных кинопедагогов. В 70-х - 80-х годах К.Ворсноп писал сценарии, организовывал семинары, посвященные документальному киноискусству, участвовал в медиаобразовательных курсах для учителей, публиковал учебно-методические материалы по кинообразованию. Работал координатором-консультантом Министерства образования провинции Онтарио (1975-1995). К.Ворсноп участвует в крупнейших международных конференциях, дает мастер-классы и читает лекции не только в Канаде, но и в Великобритании, США, Новой Зеландии. Разрабатывает тесты, занимается исследованиями в области разработки критериев оценки «медиаобразованности» школьников и студентов, возглавляет международный проект (Канада, США, Россия, Венгрия), посвященного этой тематике. Он автор нескольких книг и множества статей, посвященных проблемам кино, медиа и медиаобразования. Его самая известная книга «Экранные образы: идеи для медиаобразования» (*Screening Images: Ideas for Media Education*) выдержала уже два издания. Она рассчитана на самую широкую аудиторию - учителей, студентов, родителей, интересующихся тем, что видит на экране их дети. Несмотря на то, что добрая половина текста посвящена проблемам теории медиаобразования, они описаны доступным и ясным языком, понятным любому читателю, не являющемуся специалистом в области медиа. Вторая часть книги представляет собой описание эффективной методики медиаобразования в школах и колледжах. В книге «Оценка медиаработы» (*Assessing Media Work*) К.Ворсноп рассказывает о том, как учителям и самим ученикам квалифицированно и обоснованно оценивать знания и умения в области медиа.

Избранные работы К.Ворснопа

Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication.

Worsnop, C. (1994). *Popular Culture*. Toronto: McGraw Hill Ryerson.

Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communication.

Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication.

Worsnop, C. (1999). *Media Connections in Ontario*. Mississauga: Wright Communication.

Worsnop, C. (2002). New Developments in Media Education Curriculum. In: Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. – М.: Гос. ун-т управления, 2002. – С.19-20.

Геретшлагер, Ингрид (Ingrid Geretschlaeger) – доктор наук, глава Австрийского движения в поддержку медиакомпетентности. Профессор Венского университета, консультант по медиаобразованию взрослых, молодежи и детей, журналист, исследователь в области медиа. Опубликовала десятки статей в педагогической прессе, в основном – на тему медиаобразования. Неоднократно участвовала в научных конференциях.

Избранные работы И.Геретшлагер

Geretschlaeger, I. (1977). *Medienpädagogik - Eine Analyse der Medienpädagogischen Literatur 1970 bis 1976*.

- Geretschlaeger, I. (1982). *Die Fernsehnutzung bei Kindern mit und ohne Auslandsempfang. Media Education in Australia/Austria.*
- Geretschlaeger, I. (1989). *Aus der Medienwerkstatt. Gestaltungsmittel erkennen und erproben, Hintergrunde erforschen.* Wien.
- Geretschlaeger, I. (1991). *Kindermedien - eine Berg- und Talfahrt in die Wunderwelt.* Andreas Schnider Verlags Atelier, Graz-Budapest.

Гонне, Жак (Jacques Gonnet) окончил филологический факультет университета в Нантере. В 1985 году защитил докторскую диссертацию в университете Бордо. В 70-х годах работал в пресс-службе Центра педагогической документации, писал книги, посвященные проблемам школьной и лицейской прессы. С 1983 по 2004 годы Ж.Гонне – директор Центра связи образования и средств информации (CLEMI: Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information), организации, созданной при поддержке Министерства образования Франции. С 1992 года преподает в Сорбонне, ведет занятия с аспирантами. Одновременно продолжает активную научно-исследовательскую работу, пишет книги и статьи, участвует в работе научно-методических конференций по медиаобразованию (в частности, в 90-х годах он был докладчиком на одной из таких конференций в России). В 2000 году российская медиаобразовательная организация ЮНПРЕСС под редакцией и в переводе А.В.Шарикова опубликовала одну из ключевых работ Жака Гонне – «Школьные и лицейские газеты». В 2001 году книга Ж.Гонне «Образование и медиа» была в переводе на украинский язык опубликована на Украине. Успехом среди медиапедагогов Европы пользовалась и недавняя книга Ж.Гонне «Медиаобразование: плодотворные споры» (2001).

Избранные работы Ж.Гонне

- Gonnet, J. (1978). *Le Journal et l'école.* Paris: Gasterman.
- Gonnet, J. (1979). *Le Journal lyceens.* Paris: Gasterman.
- Gonnet, J. (1988). *Journaux scolaires et lyceens.* Paris: Retz.
- Gonnet, J. (1995). *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie.* Paris: A.Colin.
- Gonnet, J. (1997). *Education et medias.* Paris: Press universitaire de France.
- Gonnet, J. (1999). *Les medias et l'indifférence. Blessure d'information.* Paris: Press universitaire de France.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fécondes.* Paris: CNDP, Hachette.
- Gonnet, J. (2003). *Les medias et la curiosité du monde.* Paris: PUF.
- Гонне, Ж. Пресса в школе: формирование активной гражданской позиции//Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. С.10-13.
- Гонне, Ж. Школьные и лицейские газеты/Ред. и вст. ст. А.В.Шарикова. – М.: ЮНПРЕСС, Народное образование, 2000. – 200 с.

Гринзвей, Питер (Peter Greenaway) начинал свою карьеру школьным учителем. С 1973 - работает в Deakin University (Австралия), занимается преподавательской и исследовательской деятельностью в области медиаобразования. Автор многих работ в этой области (в том числе – книги *Teaching the Visual Media*). Член исполнительного комитета ассоциации Australian Teachers of Media.

Избранные работы П.Гринзвее

Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.) and London (U.K.), pp.187-198.

Гудмэн, Стив (Goodman) – директор видеочентра в Нью-Йорке, один из активных деятелей медиаобразования в США. Автор многих публикаций и проектов в области медиапедагогике. Участник национальных и международных конференций.

Избранные работы С.Гудмэна

Goodman, S. (2003). Teaching Critical Literacy in the Documentary Workshop. In: Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. – М.: Гос. ун-т управления, 2002. – С.22-24.

Goodman, S. (2003). *Teaching Youth Media*. New York and London: Teacher College Press, 129 p.

Дал, Эшли Гур (Asle Gire Dahl) – профессор National College for Teachers of Commerce, Honefoss (Норвегия). Одна из пионеров движения медиаобразования в Норвегии, в частности – медиаобразования учителей. Активно занимается дидактическими вопросами медиапедагогике. Автор ряда научных трудов и монографий. Неоднократный участник многих национальных и международных конференций по медиаобразованию

Избранные работы Э.Г.Дал

Dahl, A.G. (1981). *Media Education in Norway*. Oslo: Ministry of Church and Education.

Dahl, A.G. (1983). L'initiation aux medias en milieu scolaire. *Perspectives*, XIII (2), pp.213-223.

Dahl, A.G. (1984). *Mediekunnskap*. Aschehoug: Utvalgte kapitler.

Dahl, A.G. (1985). *Media Education for Teachers in the Northern Countries (Scandinavia)*. Trstrand, pp.24-43.

ДеГаэтано, Глория (Gloria DeGaetano) – лектор Seattle Pacific University, одна из самых активных американских медиапедагогов. Неоднократный организатор медиаобразовательных семинаров для родителей и учителей. Автор учебных пособий «Телевидение и жизнь наших детей» (Television and the Lives of Our Children) и «Screen Smarts» и образовательных видеофильмов.

Избранные работы Г.ДеГаэтано

DeGaetano, G. & Bander, K. (1996). *Screen Smart. Family Guide to Media Literacy*. Boston-New York: Houghton Mifflin Company.

Джанателли, Роберто (Roberto Giannatelli) – профессор, доктор наук, один из лидеров движения медиаобразования в Италии, организатор семинаров и летних школ медиапедагогике для учителей, автор многих статей и книг, редактор журнала Ассоциации медиаобразования Италии. Неоднократный участник многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Избранные работы Р.Джанателли

Giannatelli, R., Rivoltella, P.C. (1994). *Teleduchiamo*.

Giannatelli, R., Rivoltella, P.C. (1995). *Le Impronte di robinson. Mass Media, cultura popolare, educazione*.

Джонсон, Лесли (Lesley L. Johnson) – доктор наук, заместитель директора медиобразовательного проекта в Babson College и профессор Northeastern University в Бостоне (США). Автор многих трудов по проблемам медиа и медиаобразования, участница ряда научных конференций – в Америке и за ее пределами.

Избранные работы Л.Джонсон

Johnson, L. L. (2001). *Media, Education, and Change*. New York: Peter Lang.

Дункан, Барри (Barry Duncan) – создатель и бывший президент Ассоциации медиаграмотности (Онтарио) – Association for Media Literacy. Один из лидеров медиаобразования в Канаде, автор многих статей и книг. Неоднократно читал лекции и проводил мастер-классы по медиаобразованию для учителей Канады и США, выступал с докладами на крупнейших международных конференциях. Член редакционного совета журнала *Telemedium: The Journal of Media Literacy*. В последние годы выпускает Интернет-газету *Barry's Bulletin* на сайте <http://www.media-awareness.ca/eng/>

Избранные работы Б.Дункана

Duncan, B. (1988). *Mass Media and Popular Culture*. Toronto: Harcourt Brace Jovanovich.

Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer.

Duncan, B. et al. (1996). *Mass Media and Popular Culture*. Harcourt Brace.

Жакино, Женеви́ев (Genevieve Jacquinot) – доктор наук, профессор Сорбонны (L'Universite' Paris VIII), автор многих статей и книг по проблемам медиаобразования (в основном на аудиовизуальном материале), участница крупнейших национальных и международных конференций.

Избранные работы Ж.Жакино

Jacquinot, G. (1977). *Image et pedagogie*. Paris: PUF.

Jacquinot, G. (1985). *L'Ecole devant les ecrans*. Paris: ESF.

Jacquinot, G. & Leblanc, G. (1996). *Les genres televisuels dans l'enseignement*. Paris: CNDP-Nachette education.

Jacquinot, G. (Ed.) (2002). *Les Jeunes et les medias. Perspectives des recherche dans le monde*. Paris: L'Harttman.

Карон, Андрэ (Andre' H.Caron) – доктор наук, профессор, глава исследовательской группы «Молодежь и медиа» и исследовательской лаборатории в области новых технологий факультета массовой коммуникации Монреальского университета (Group de recherche sur les jeunes et les medias, Laboratoire de recherche sur les nouvelles technologies, Departement de communication, Universite' de Montreal, Quebec, Canada). Участник международных конференций и симпозиумов в области медиа и медиаобразования. Автор многих книг и статей.

Избранные работы А.Карона

Caron, A.H. et al. (1993). *Analyse de l'offre et de l'ecoute de la programmation pour enfants au Canada*. Montreal: Universite' de Montreal.

Caron, A.H. & Jolicoeur, A.E. (1996). *Syntese de la reglementation canadienne concernant les enfants et l'industrie audiovisuelle*. Montreal: Universite' de Montreal.

Caron, A.H. (1999). *Cahiers de recherche en communication*. Montreal: Universite' de Montreal.

Консидайн, Дэвид (David Considine) родился в Австралии, но вот уже четверть века живет и работает в США. Доктор наук, профессор Appalachian State University (Северная Каролина), в котором он организовал выпуск медиапедагогов по магистерской программе. Автор нескольких книг и множества статей по проблемам медиаобразования, участник престижных международных научных конференций. Один из активистов влиятельных организаций The International Visual Literacy Association и The National Telemedia Council.

Избранные работы Д.Консидайна

Considine, D. (1990). Media Literacy: Can We Get There from Here? *Educational Technology*, N19, pp.7-19.

Considine, D. (1999). Media Education in United State of America. *Educating for the Media and the Digital Age. Country Reports*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.125-128.

Considine, D. (1999). The Teen Screen: Image, Influence and the Indies. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 45, N 2, pp.6-9.

Considine, D., and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. 371 p.

Considine, D. (2000). Mastering the Media: The Appalachian Experience. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 46, N 1, pp.22-23.

Кроуфорд, Сэра (Sarah Crawford) – директор отдела медиаобразования на телевизионном канале для детской аудитории CHUM Television (этот телеканал стал первым в мире, который создал специальный отдел по медиаобразованию). С 1989 года этот отдел занимается разработкой медиапедагогических программ и занимается медиаобразованием учителей. С.Кроуфорд – автор многих статей по медиаобразованию, участница международных конференций.

Избранные работы С.Кроуфорд

Crawford, S. & Pungente J.J. (1999). Canadian Media Education and CHUM Television Ltd: A Case Study in Partnership. In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, pp.77- 90.

Крюксэй, Сюзанн (Susanne Krucsay) – глава департамента медиаобразования Министерства образования Австрии, автор многих публикаций на темы медиаобразования, участница ряда международных конференций (в том числе и проводившихся в России).

Избранные работы С.Крюксэй

Krucsay, S. (Ed.) (1999). *Educating for the Media and Digital Age*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO.

Куин, Робин (Robyn Quin) – директор школы медиа в Edoth Cowan University (Западная Австралия). Прошла путь от школьной учительницы, консультанта по медиаобразованию до доктора наук, профессора. Автор многих

фундаментальных исследований в области медиаобразования. Совместно с Барри Мак-Махоном опубликовала ряд книг, посвященных вопросам медиакультуры и медиаобразования (*Exploring Image, Real Images, Stories and Stereotypes, Meet the Media* и др.).

Избранные работы Р.Куин:

Quin, R., and McMachon, B. (1991). *Media Analysis*. Perth: Western Australian Ministry of Education.

McMachon, B, and Quin, R. (1986). *Real Images: Film and Television*. South Melbourn, Australia: Macmillan.

McMachon, B, and Quin, R. (1987). *Stories and Stereotypes*. Melbourn, Australia: Longman Cheshire.

Кьюби, Роберт (Robert Kubey) – профессор Rutgers University (Нью-Джерси). Директор Центра медиаобразования. Автор и редактор нескольких книг и научных сборников по медиаобразованию. Занимался научными исследованиями в Пенсильванском, Стенфордском и Калифорнийском университетах. Читал лекции в Гарварде.

Избранные работы Р.Кьюби

Kubey, R. (1990). *Television and the quality of Life*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kubey, R. (Ed.) (1997). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.).

Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication (Winter)*, 58-69.

Kubey, R. and Baker, F. (2000). Has Media Literacy Found a Curricular Foothold? *Telemedium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N1, 8-9, 30

Ла Бордери, Рене (Rene' La Borderie) – один из самых известных деятелей медиаобразования во Франции, активный сторонник введения курсов медиа в школьную программу, участник многих национальных и международных семинаров и конференций. Благодаря публикации своей статьи в выпускаемом ЮНЕСКО научном журнале «Перспективы. Вопросы образования», в 80-х годах Р.Ла Бордери стал первым французским медиапедагогом, известным в России.

Избранные работы Р.Ла Бордери

La Borderie, R. (1979). Communication educative et ideologie. *Temps modernes*, N 34.

La Borderie, R. (1997). *Education `a l'image et aux medias*. Paris: Nathan, 212 p.

Ла Бордери, Р. Образование в области средств массовой информации во Франции//Перспективы. Вопросы образования. – 1988. - № 1.

Лилэнд, Джефф (Geoff Lealand) – доктор наук, профессор University of Waikato. В течение многих лет он занимается медиаобразованием в Новой Зеландии. Автор нескольких книг и многих статей по проблемам медиаобразования, участник престижных международных научных конференций.

Избранные работы Дж. Лилэнда

Lealand, G., and Martin, H. (2002). *Screen and Media Studies*. New Zealand Broadcasting School, Dunmore Press.

Линне, Ольга (Olga Linne) – директор исследовательского центра массовых коммуникаций в Университете Лэйчестера (University of Leicester), вице-президент Международной Ассоциации Медиа и Коммуникации (International Association for Media and Communication – IAMC). Автор многих публикаций по проблемам медиаобразования, член координационного совета Европейского центра телевидения для детей (European Children’s Television Centre, E.C.T.C.).

Избранные работы О.Линне

Linne, O. (1969). *Childrens’ Reactions to Violence on Television*. Stockholm: Swedish Broadcasting Corporation.

Linne, O. (1982). Children at the Screen. *Mass Culture and the Media*. Copenhagen, N 4, pp.9-26.

Linne, O. (1995). Media Violence Research in Scandinavia. *Nordicom-Information*, N 3-4, pp.3-13.

Linne, O. (1996). *Children and the Media. An Inventory of the State of the Art of European Research and Teaching*. Center for Mass Communication Research, University of Leicester, UK.

Linne, O. (1998). What do We know About European Research on Violence in the Media? In: Carlsson, U., and Feilitzen, C. von (Eds.). *Children and Media Violence*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.139-154.

Linne, O. (1999). Summer Talks. Children and Producers Talks to Each Other. In: Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media. Image. Education. Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.313-317.

Мак-Махон, Барри (Barrie McMahon) – менеджер отдела учебных программ Министерства образования Западной Австралии. Был школьным учителем, консультантом по медиаобразованию. Совместно с Р.Куин опубликовал несколько книг по проблемам медиа и медиаобразования (‘Exploring Image’, ‘Real Images’, ‘Stories and Stereotypes’, ‘Meet the Media’ и др.).

Избранные работы Б.Мак-Махона:

McMachon, B, and Quin, R. (1986). *Real Images: Film and Television*. South Melbourn, Australia: Macmillan.

McMachon, B, and Quin, R. (1987). *Stories and Stereotypes*. Melbourn, Australia: Longman Cheshire.

Quin, R., and McMachon, B. (1991). *Media Analysis*. Perth: Western Australian Ministry of Education.

Мастерман, Лен (Len Masterman) – профессор, доктор наук, старейший деятель британского медиаобразования, автор многих книг и статей по медиапедагогике и теории медиакультуры, участник международных конференций. В течение ряда лет Л.Мастерман является консультантом Совета Европы и ЮНЕСКО в области медиаобразования. Л.Мастермана называют одной из наиболее влиятельных мировых фигур в области медиаобразования, хотя его педагогические взгляды, довольно близкие к постмарксизму, нередко подвергаются критике. Работы Л.Мастермана впервые стали известны в России лишь в 80-х годах, и сразу же оказали

заметное влияние на ряд отечественных исследователей, помогая им выйти за пределы парадигмы «эстетического подхода» в медиаобразовании.

Избранные работы Л.Мастермана:

Masterman, L. (1980). *Teaching about Television*. London: Macmillan.

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Routledge.

Masterman, L. (1986). *Teaching the Media*. London: Comedia.

Masterman, L. (1988). *The Development of Media Education in Europe in the 1980s*. Strasbourg: Council of Europe Press.

Masterman, L. and Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe Press.

Masterman, L. (1995). Media Education Worldwide: Objectives, Values and Superhighways. *Media Development*. N 2. Vol. XLII, pp.6-9.

Masterman, L. (1997). *A Rational for Media Education*. In: *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.15-68.

Masterman, L. (2000). *New Paradigms and Directions*. *Telemedium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, p.7.

Masterman, L. (2002). *Down Cemetery Road: Why the BFI's Proposals for Moving Image Education are no Good*.

Монтгомери, Кэтрин (Kathryn Montgomery) – доктор наук, президент вашингтонского Центра медиаобразования (CME - Center for Media Education, Washington, D.C.). В течение ряда лет преподавала теорию и историю кино и телевидения в University of California, Los Angeles (UCLA) and California State University, Los Angeles. Занималась научными исследованиями по грантам ряда престижных фондов (Guest Scholar at the Woodrow Wilson International Center for Scholars, Smithsonian Institution, Washington, D.C.). В настоящее время – профессор магистерской программы по массовым коммуникациям в Джорджтаунском университете (Communication, Culture and Technology Master's Program at Georgetown University). Автор и редактор нескольких книг (например, *The Handbook of Children and the Media*) и научных сборников по проблемам медиа и медиаобразования. Участница многих национальных и международных конференций. Ее статьи публиковались в крупнейших американских газетах (*The New York Times, The Washington Post, The Wall Street Journal, The Boston Globe, Los Angeles Times, USA Today*). Под ее руководством осуществляются масштабные исследования, связанные с ролью медиа в жизни подрастающего поколения и медиаобразованием.

Избранные работы К.Монтгомери

Montgomery, K. (1989). *Target: Prime Time — Advocacy Groups and the Struggle over Entertainment Television*. New York: Oxford University Press.

Montgomery, K., and Pasnik, S. (1996). *Web of Deception*. Washington, D.C.: center for Media Education.

Ниезито, Хорст (Horst Niesyto) в 1991-1996 годах был преподавателем медиапедагогики в университетах Karlsruhe и Tübingen. С 1997 – профессор университета Ludwigsburg. Сфера его исследований охватывает медиасоциализацию, медиаобразование и социокультурные особенности. Участник многих научных конференцию по медиакультуре и

медиаобразованию. Руководитель международного проекта «Видеокультура».

Избранные работы Х.Ниезито

Niesyto, H. (1992). Media Work in Rural Communities. In: *Media Education in Europe*. Hrsg. Vom Institut Jugend Film Fernsehen. Munchen, pp.197-207.

Niesyto, H. (1999). Video and Intercultural Communication. In: Feilitzen, S. von, and Carlsson, U. (Eds.), *Children and Media. Image, Education, Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.323-326.

Niesyto, H. (2000). Youth Research on Video Self-productions. Reflections on a Social-aesthetic Approach. In: *Visual Sociology*, N 15, pp.135-153.

Niesyto, H., Buckingham, D. (2001). VideoCulture: an Introduction. In: *Journal of Educational Media*. Vol. 26, N. 3, Special Issue: *The VideoCulture Project*. London: Taylor & Francis, pp.167-172.

Niesyto, H., Buckingham, D., and Fisherkeller, J. (2003). VideoCulture: Crossing Borders with Young People's Video Productions. In: *Television & New Media*, Volume 4, N 4, pp.461-482.

Пандженге, Джон (John J. Pungente) – один из ведущих деятелей медиаобразования в Канаде, автор многих учебных пособий, рекомендаций, учебных планов, статей, лауреат нескольких престижных грантов в области медиакультуры и медиапедагогике. Его труды публиковались не только в Канаде, но и в Великобритании, Австрии, Испании и Мексике. Он также известен как продюсер учебных видеофильмов по медиаобразованию, неоднократно получавших призы на международных кинофестивалях. Дж.Панджете – автор ежемесячной телепередачи *Scanning the Movies*. За последние годы он более трехсот раз выступал с лекциями, мастер-классами, презентациями по проблемам медиаобразования в Канаде, Австралии, Британии, Испании, Франции, США, Бразилии и Японии. Был консультантом многочисленных медиаорганизаций (включая телеканалы для детей). В 1995 году Дж.Пандженге избран президентом Канадской Ассоциации медиаобразовательных организаций (CAMEO: Canadian Association of Media Education Organisations). Кроме того, он является директором *Jesuit Communication Project* в Торонто.

Избранные работы Дж.Пандженге

Pungente, J.J. (1985). *Getting Started on Media Education*. London: Centre for the Study of Communication and Culture.

Pungente, J.J. (1985). *Media Education and the Jesuit Secondary School*. London: Center for the Study of Communication and Culture.

Pungente, J.J. (1993). *Signs and Symbols of the Transcendent: Revisiting Our Media Environment*. Regina: Campion College, University of Regina.

Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc.

Панхофф, Тригве (Trygve Panhoff) – один из ведущих медиапедагогов Норвегии. Долгое время работал учителем иностранных языков и медиа в школе, возглавлял Норвежскую Ассоциацию медиаобразования (Norwegian Association for Media Education - LMU). С 1994 года – советник Норвежского киноклассификационного комитета. Свыше десяти лет – главный редактор медиапедагогического журнала *Tilt* (издававшийся ранее под названиями

Media i Skolen и Media i Skole og Samfunn). Кроме скандинавских языков блестяще говорит на английском, немецком и французском. Неоднократный участник международных конференций по медиаобразованию, кинофестивалей, педагогических семинаров (в том числе – и в России).

Избранные работы Т.Панхоффа

Skarderud, A. & Panhoff, T. (Eds.) (1975). *Filmspraaket (The Film Language)*. Oslo: Norsk Korrespondanseskole.

Panhoff, T. (2002). The Amandus Experience: A Norwegian Concept of Practical Film Work. In: Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. – М.: Гос. ун-т управления, 2002. – С.36-37.

Поттер, Джеймс (W. James Potter) – профессор, доктор наук, один из самых известных теоретиков медиа и медиапедагогов США. Окончил Indiana University и Florida State University. Преподавал в Stanford University, Indiana University, Florida State University, University of California Santa Barbara. В настоящее время – профессор University of California Los Angeles. В 1991-1994 был главным редактором *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. Один из ведущих исследователей проекта *National Television violence Study*. Неоднократный участник научных конференций, автор многих книг статей по проблемам медиа, медиаобразования, медиаграмотности.

Избранные работы У.Дж.Поттера

Potter, W.J. (1999). *On Media Violence*. Thousand Oaks, CA – London: Sage Publication, Inc.

Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication.

Potter, W.J. (2003). *The 11 Myths of Media Violence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Пьетт, Жак (Piette, Jaques) – профессор факультета литературы и медиа в Шербрукском университете (Universite' de Sherbrook). Занимается теорией медиаобразования. Один из лидеров и консультант Ассоциации медиаобразования Квебека (Association for Media Education in Quebec: АМЕQ). Автор нескольких книг и статей по вопросам медиакультуры и медиаобразования, участник международных научных конференций.

Избранные работы Ж.Пьетта

Piette, J. (1985). *Une analyse des experiences et des programmes d'education aux medias `a traverse le monde*. Montreal : L'Association National des Telespectateurs.

Piette, J. (1993). *L'Education aux medias : vers une redefinition des rapports entre l'ecole at les medias*. Quebec : Central de l'enseignement du Quebec.

Piette, J. (1996). *Education aux medias et fonction critiques*. France. Canada : Serie References et Travaux universitaire. Paris: L'Harmattan.

Рогов, Фэйт (Faith Rogow) – доктор наук, президент Союза Американской медиаграмотности (Alliance for a Media Literacy America). Занимается медиаобразованием уже более 20 лет. За это время у него прошли обучение тысячи учителей, студентов и школьников. Успешно осуществил ряд телевизионных образовательных проектов. Автор и редактор нескольких учебников, методических пособий, десятков статей.

Розер, Ли (Lee Rother) - доктор наук, президент Ассоциации медиаобразования Квебека Association for Media Education in Quebec (Канада). Преполагает в университете McGill Монреала. Л.Розер – автор многих статей по проблемам медиаобразования, неоднократный участник научных конференций.

Избранные работы Л.Розера

Rother, L. (2002). Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective. *Telemidium, The Journal of Media Literacy*. Vol. 48. N 2.

Rother, L. (2002). The Impact of Media Literacy Curriculum on the Literate Behaviour of At-Risk Adolescents. In: Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. – М.: Гос. ун-т управления, 2002. – С.42-43.

Силверблэт, Арт (Silverblatt, Art) – доктор наук, профессор Webster University. Автор нескольких монографий и многих статей по проблемам медиаобразования, участник международных и национальных научных конференций.

Избранные работы А.Силверблэта

Silverblatt, A. *Media Literacy: Key to Interpreting Media Messages*. Westport, Connecticut: Praeger.

Silverblatt, A., and Enright Eliceiri, E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Greenwood Press.

Silverblatt, A., Ferry, J., Finan, B. (1999). *Approaches to Media Literacy*. Armonk, New York – London: M.E.Sharpe.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Prager.

Сушон, Мишель (Michel Souchon) – доктор наук, профессор, глава исследовательского отдела Национального аудиовизуального института (Institute National de l’audiovisuel – INA), один из ведущих теоретиков в области медиа. Участник многих международных конференций и программ – как на уровне Европейского Союза, так и на уровне ЮНЕСКО. Автор нескольких монографий и множества статей по проблемам телевидения, социологии медиа, детской аудитории.

Избранные работы М.Сушона

Souchon, M. (1969). *La television des adolescents*. Paris.

Souchon, M. (1980). *Petit ecran, grand public*. Paris.

Сюсс, Даниэл (Daniel Suss) - доктор наук, профессор и исследователь в Школе прикладной психологии Цюрихского университета. Он также читает лекции в Бернском университете Основная тематика его исследований: медиа и медиаобразование, психология, социализация.

Избранные работы Д.Сюсса

Hart, A, & Suss, D. (Eds.) (2002). *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology.

Тайнер, Кэтлин (Katleen Tyner) – организатор движения «Стратегии для медиаграмотности» (Strategies for Media Literacy) с центром в Сан-Франциско (с 1986 года). В 2000 году получила почетную премию National Telemedia Council за выдающийся индивидуальный вклад в процесс распространения

медиаграмотности. К.Тайнер начинала свою деятельность школьным учителем, затем была журналистом и редактором в прессе, работала на телевидении, издавала журнал по медиаобразованию. Она автор многочисленных статей, учебных пособий и планов по медиаобразованию, участник многих национальных и международных научных конференций. В 1998 году К.Тайнер опубликовала свою главную на сегодняшний день работу – монографию *Literacy in a Digital World*. Преподает в Техасском университете.

Избранные работы К.Тайнер

Tyner, K. and Kolkin D.L. (1991). Media and You: An Elementary Literacy Curriculum. New Jersey: Strategies for Media Literacy Inc., Educational Technology Publication, Englewoods Cliffs.

Tyner, K. (1998). Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.

Tyner, K. (1999). New Directions for Media Education in the United States. Paper Presented at the UNESCO International Conference in Vienna.

Tyner, K. (2000). Directions and Challenges for Media Education. Telemedium. The Journal of Media Literacy, Vol. 46, N 1, 4.

Томан, Элизабет (Elizabeth Thoman) – основатель и президент Центра медиаграмотности (Center for Media Literacy, Los Angeles, California) в Калифорнии, один из пионеров медиаобразования в США. Получила степень магистра искусств в Южно-калифорнийском университете. Начинала свою карьеру школьным учителем. С 1977 по 1994 она была главным редактором медиаобразовательного журнала «Медиа и ценности» (Media & Values Magazine). Автор учебного плана по медиаобразованию. Под ее руководством подготовлено немало медиаобразовательных ресурсов для учителей. Организатор ряда конференций и семинаров по медиаобразованию. Выступала с докладами на международных конференциях по проблемам медиа/медиаобразования во Франции, Великобритании, Германии, Канаде и Филиппинах. Печаталась в *Time, Los Angeles Times, Washington Post, The Wall Street Journal* и других изданиях.

Избранные работы Э.Томан

Thoman, E. (1995). Media Literacy Education Can Effectively Combat Media Violence. In Wekesser, C. (Ed.). Violence in the Media. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.127-129.

Thoman, E. (1995). Operational Definition of Media Literacy. Los Angeles: Center for Media Literacy.

Туфте, Биргит (Birgitte Tufte) – доктор наук, профессор Датской королевской педагогической школы (Копенгаген, Дания). Активно занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократная участница и организатор многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Избранные работы Б.Туфте

Tufte, B. & al. (1991). Medieundervising. Copenhagen.

Tufte, B. (1995). Skole og medier. Copenhagen.

Tufte, B. (1998). *TV pa tavlen*. Copenhagen.

Фейлитцен, Сесилия фон (Cecilia von Feilitzen) – доктор наук, профессор Гётеборгского университета (Швеция), координатор международной палаты ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа» (The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media). Активно занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократная участница и организатор многих национальных и международных конференций по медиаобразованию и проблемам медиакультуры и насилия на экране.

Избранные работы С. фон Фейлитцен

Feilitzen, C. von., Filipson, L., and Schyller, I. (1977). *Open your Eyes to Children's Viewing*. Stockholm: Swedish Broadcasting Corporation.

Feilitzen, C. von., and all (1989). *Children and Young People in the Media Age*. Stockholm: Tema Information.

Carlsson, U. & Feilitzen, C. von. (Eds.) (1998). *Children and Media Violence*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom.

Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.) (1999). *Children and Media. Image. Education. Participation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom

Feilitzen, C. von. (2001). *Influence of Media Violence*. Goteborg: Nordicom.

Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.) (2002). *Children, Young People and Media Globalisation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children Youth and Media, Nordicom.

Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.) (2003). *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom.

Харт, Эндрю (Andrew Hart) - директор Центра медиаобразования (Media Education Centre, University of Southampton), доктор наук, профессор. В течение многих лет читал лекции по медиаобразованию в магистратуре и руководил аспирантами. Автор нескольких книг по медиаобразованию в Великобритании и за рубежом и серии медиаобразовательных радиопередач BBC. Неоднократный участник международных конференций по медиаобразованию. Под руководством Э.Харта Центр медиаобразования не раз получал научно-исследовательские гранты, вел широкомасштабные исследовательские работы. Э.Харт был одним из лидеров Всемирного Совета по медиаобразованию (World Council for Media Education), руководителем исследовательской программы «Евромедиапроект» (EuroMedia Project). Скончался 13 января 2002 года от внезапного сердечного приступа.

Избранные работы Э.Харта:

Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'*. Cambridge: CUP.

Hart, A. (1991) *Understanding the Media*. London: Routledge

Hart, A. and Benson, T. (1993). *Media in the Classroom: English Teachers Teaching Media*. Centre for Language in Education, Southampton University.

Hart, A. and Hackman, S. (1995). *Developing Media in English*. London: Hodder.

- Hart, A. (1998). *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hart, A, & Suss, D. (Eds.) (2002). *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology.

Хоббс, Рене (Renee Hobbs) – окончила Мичиганский и Гарвардский университеты (там она защитила докторскую диссертацию). Профессор в Babson College и директор Центра медиаобразования. Руководит масштабными исследованиями в области медиаобразования. Автор нескольких учебных планов по медиаобразованию для средних школ. Рене Хоббс неоднократно выступала с докладами на национальных и международных конференциях по проблемам медиакультуры и образования, активно публикуется в прессе.

Избранные работы Р.Хоббс

- Hobbs, R. (1994). Pedagogical Issues in U.S. Media Education. In S.Deetz (Ed.). *Communication Yearbook* 17, pp.453-456.
- Hobbs, R. (1997). Measuring the Impact of Media Education on Student Skills and Teacher Performance. In: *Forum International de Recherchers "Les Jeune et les medias demain. Problematiques et Perspectives"*. Paris, UNESCO-GRREM, p.25.
- Hobbs, R. & Frost, R. (1998). Industrial Practices in Media Literacy Education and Their Impact on Students' Learning. *The New Jersey Journal of Communication*, 6(2), pp.123-148.
- Hobbs, R. (2000). Media Literacy's Effect on Viewing Motivations. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 46, N 1, p.15.

Хуэрта, Рикард (Ricard Huerta) – доктор наук, медиапедагог, профессор Университета в Валенсии (Universitat de Valencia). Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократный участник многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Избранные работы Р.Хуэрта

- Huearta, R. (Ed.) (2002). *Els valors de l'art a l'ensenyament*. Aladaia: Universitat de Valencia, 180 p.

Шелфхаут, Элс (Els Shelfhout) – доктор наук, профессор Гентского университета, медиапедагог. В сферу ее профессиональных интересов входит не только медиаобразование, но и исследование особенностей мультиэтнического обучения. Э.Шелфхаут автор многочисленных публикаций по проблемам медиапедагогики, участница ряда международных научно-исследовательских проектов (включая «Евромедиапроект»).

Шретер, Дидье (Didier Schretter) - глава Европейской ассоциации аудиовизуального медиаобразования (АЕЕМА/ЕААМЕ: European Association for Audiovisual Media Education), медиапедагог. После окончания Брюссельского университета начал активно развивать проекты, связанные с медиаобразованием школьников и молодежи, руководил образовательным отделом Медицентра. В 1989 году создал Европейскую ассоциацию аудиовизуального медиаобразования, в рамках которой были организованы мастер-классы, конференции, публикации педагогических трудов. В 1991 году Д.Шретер одновременно стал директором Брюссельского центра медиаобразования, который тесно сотрудничает с правительством Брюсселя, с бельгийскими министерствами, школами и университетами. В 1996 году он создал специализированную ассоциацию DATANET, связанную с использованием новейших компьютерных технологий в образовательном процессе. Свободно говорит на фламандском, французском, английском и немецком языках. Неоднократно участвовал в международных конференциях по медиаобразованию. Активно сотрудничает с ЮНЕСКО, образовательными структурами Европейского союза и Совета Европы.

Полемический взгляд

От редакции: В 2005 году на страницах журнала «Медиаобразование» (см. Медиаобразование. №№ 2, 5, 2005) развернулась дискуссия о целях, задачах и необходимости медиаобразования, начало которой было положено полемически заостренной статьей директора Российского института культурологии, постоянного ведущего программы «Культ кино» на телеканале «Культура» К.Э.Разлогова [см. Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. № 2. С.68-75]. В дискуссии приняли участие доктор культурологии, профессор Н.Б.Кириллова, доктор филологических наук, профессор А.П.Короченский, кандидат искусствоведения, доцент С.Н.Пензин, кандидат педагогических наук, профессор А.В.Шарикив, и др. Думается, редакционный взгляд на проблему был наиболее четко выражен в статьях А.В.Шарикина и А.П.Короченского. В этом номере журнала мы публикуем заключительную статью К.Э.Разлогова, отражающую его точку зрения на итоги полемики.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ – МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

К.Э.Разлогов

доктор искусствоведения, профессор

Я с большим удовольствием прочел отклики на мою статью по поводу медиаобразования. Свои публичные выступления и лекции я обычно заканчиваю обращением к аудитории: «Ну а теперь можно перейти к вопросам, возражениям и возмущенным выкрикам». К сожалению, последних добиться бывает все сложнее – вседозволенность современной (искусствоведы бы сказали – актуальной) культуры тормозит и давит остроту полемики, в которой, порой, рождается истина. А порой и тонет...

Провокация удалась, страсти накалились, и раздражение, как источник творчества, не пропало, а обострилось. Так продолжим полемику в теоретическом аспекте.

Практически все участники дискуссии исходят из концепции «культурной вертикали», по которой все люди делятся на более или менее культурных. Преподаватель по определению считается носителем более высокой культуры, чем ученик или студент, не говоря уже о необразованных соотечественниках и тем более «неразвитых» туземцах. Его мнение, его вкусы – правильные, он должен привить их другим, их окультурить (теолог бы сказал – обратить в свою веру). В педагогике – это, возможно, единственно действенная концепция.

Иное дело – культурология. Здесь давно уже нет единой евроцентристской вертикали, а есть множество принципиально равноправных культурных сообществ со своими нравами, обычаями,

традициями и - о ужас! – эстетическими предпочтениями. Крушение колониальных империй, где последней по времени была наша многострадальная родина, привело к официальному отказу от единой вертикали в пользу культур во множественном числе.

Место деятелей культуры в теоретических построениях заняли носители разных культур (как говорят «носители языка»). И точно так же, как «носители языка» по определению знают свой родной язык лучше лингвистов, этот язык изучающих, источником знаний о той или иной культуре для нас являются ее носители, независимо от уровня их образования.

Эпоха просветительства породила иллюзию, что европейская «культура для образованных» («читающей и пишущей публики» в российской традиции) является (или явится в результате осуществления просветительского проекта) объединяющим началом для всех граждан планеты. Эта иллюзия была развенчана в XX веке, к середине которого стало очевидно, что таким объединителем всех и вся становится глобальная развлекательная массовая культура, по отношению к которой все прочие становятся субкультурами, определяемыми по самым разным основаниям. Именно они равны между собой и в их числе оказывается субкультура творческой интеллигенции, так называемая высокая или элитарная культура. Ей действительно надо обучать так же, как европейца (даже самого образованного) надо обучать японской культуре, пенсионера – культуре подростковой, натурала – культуре сексуальных меньшинств, и т.д.

Взаимодействие культур осуществляется в пространстве медиа. Медиа являются основными носителями тенденции глобализации. Они составляют плавильный котел массовой культуры. Последняя же, даже по мнению моих оппонентов, не предполагает специального обучения.

Это в равной степени касается и преимущественно информационных и преимущественно художественных текстов, и игр, и развлекательных программ – стремление охватить максимальную аудиторию приводит к минимизации препятствий для адекватного восприятия. Более того (я об этом пишу подробнее в других своих работах), эстетическое воспитание является препятствием для адекватной оценки произведений массовой культуры (заметьте, практически все участники дискуссии избрали именно ее в качестве основного врага). Дело в том, что классическая и модернистская культурные традиции исходят из кантианского постулата об эстетической дистанции – именно ее освоению и обучают в специальных искусствоведческих учебных заведениях.

Массовая же культура основывается на «схлопывании» этой дистанции, на непосредственном переживании. Поэтому ее шедевры (Чаплина или ансамбль «Битлз») значительно быстрее оценивают «некультурные» подростки, нежели читающая и пишущая публика, которой для этого нужно лет двадцать – временная дистанция как бы заменяет эстетическую и ранее презиравшееся произведение становится культурно приемлемым.

Единственная иерархия, имманентная массовой культуре, иерархия арифметическая, будь то сумма доходов или число посетителей, рейтинг телевизионных программ, и т.п. Качественные иерархии при этом никуда не деваются, просто они продолжают функционировать в пределах отдельных субкультур, где преобладают экспертные оценки и мнения специалистов.

Трагедия творческой интеллигенции при этом состоит не в том, что высокая культура исчезает, - она никуда не денется, пока живы ее носители и они способны к духовному воспроизводству. Трагедия в том, что власть творцов (в традиционном понимании этого слова) теперь распространяется не на культуру вообще (где властвуют дельцы), а только на субкультуру творческой интеллигенции. Последняя же, по свидетельствам социологов, охватывает в любом обществе от 4 до 7 процентов населения, то есть аудиторию канала «Культура» (для справки, что бы ни говорил мой уважаемый оппонент А.П.Короченский, аудитория франко-германского канала «Арте» всего 2-4 процента), и не больше.

Еще меньше круг людей, получающих профессиональное образование в сфере экранной культуры и других медиа. Их субкультура по определению не может и не должна распространяться за пределы профессиональной среды.

Таковы исходные пункты моей позиции как исследователя культуры, которые и определяют отношение к медиаобразованию.

Всеобщее медиаобразование и превращение всего населения земного шара в специалистов – прекраснотдушная утопия. Столь же утопично внедрение в массовую аудиторию вкусов и предпочтений творческой интеллигенции.

Поэтому и вопрос о всеобщем медиаобразовании остается для меня открытым.

Специальное медиаобразование (точнее профессиональное обучение владению конкретным *medium*'ом – здесь я согласен с одним из моих оппонентов), безусловно, необходимо. Необходимо и воспитание воспитателей – медиаобразование для педагогов, что бы они ни преподавали: массовая культура является общим контекстом жизни учеников и учителей, и в ней надо уметь ориентироваться людям, сделавшим обучение своей профессией.

Нужна, на мой взгляд, и работа по расширению круга людей, всерьез интересующихся классическим и актуальным искусством (от 4 до указанных выше 7 процентов населения), чем я по мере возможностей и занимаюсь, как носитель профессиональной кинематографической культуры и культурологической мысли. В этом я полностью солидарен с энтузиастами медиаобразования, которые меня критикуют.

Аналогичной деятельностью занимаются и носители других культур: национальной, территориальной, этнической, литературной, франкоязычной, детской, и т.д., для каждой из которых существует свой порог насыщения. Такого предела виртуально нет лишь для глобальной массовой культуры, тяготеющей к всеобщности и использующей для расширения числа своих

приверженцев ненавистные механизмы рекламы и пиара – наиболее действенные средства медиаобразования.

И одно последнее замечание по поводу приведенной в одном из текстов цитаты из книги В.Асмуса об отсутствии желания трудиться у тех миллиардов людей, которые не ценят «трудные произведения». Вообще-то трудиться человек должен на работе. Поэтому профессионал-искусствовед и трудится над художественными текстами, получая не только от этого удовольствие, но и зарплату. Стремление заставить аудиторию искусства не столько получать «витамины для души» (далеко не всегда чисто эстетические), сколько бесплатно трудиться на выставках и в концертных залах чревато серьезными социально-экономическими последствиями – идеальный зритель «трудного фильма» будет все силы тратить в кинозале, а не на рабочем месте, как это нередко бывало с технической интеллигенцией в советское время.

А ведь массовая культура стала глобальной именно как средство гармонизации психики и восстановления способности к труду в постиндустриальную эпоху, когда затраты нервной энергии стали значительно выше затрат энергии физической.

Проба пера

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ: ВРЕД ИЛИ ПОЛЬЗА?

К. Челышев

ученик шестого класса средней школы

Разные компьютерные игры очень популярны у многих школьников. Я тоже давно увлекаюсь компьютерными играми, хотя компьютерные игры и вредят зрению. Многие из них интересны, в них хорошая музыка, увлекательный сюжет: «Grand Theft Auto San Andreas», «Total Overdose», «25 to Life», «Rome Total War-barbarian Invasion» и др.

«Grand Theft Auto San Andreas» - эта игра про героя, который ехал домой, но его арестовали и забрали чемодан. В этой игре можно ездить на любых машинах, мопедах и даже велосипедах. В игре «Total Overdose» можно тоже садиться в любые машины, но герой не крадёт машины, а просто садится и едет, а предыдущий водитель остаётся. В игре «25 to Life» надо выбрать любую из двух противоборствующих сторон: бандитов или полицейских, и перенестись на улицы большого города и, в зависимости от сделанного выбора, либо влиться в ряды граждан, конфликтующих с законом, либо - в не менее стройные ряды защитников закона. «Rome Total War-barbarian Invasion» - очень увлекательная стратегия. Вы сами сможете выбирать, как вам поступить: управляя ордами варваров уничтожить Рим, либо защитить его от врагов, взяв его под контроль Западную или Восточную Империю.

Хотя компьютерные игры – дело увлекательное, я заметил, что в некоторых играх очень много крови, насилия и жестокости. Если долго играть в такие игры, то захочется повторять все, что делают герои в жизни. Я провел свое расследование и выявил игры, где насилия больше всего. Это: «Suffering», «Punisher». В игре «Suffering» нужно убивать монстров и чудовищ. Там вы находитесь в старом городе с полным войском чудовищ. Большой набор оружия и почти в каждый момент вам надо набирать очки, с помощью которых вы сможете превращаться в чудовище. В игре «Punisher» вам предстоит играть, за беспощадного героя по имени Каратель. Он одет в плащ и футболку с черепом. Вам можно будет мучить людей...

В итоге я составил таблицу с рейтингом наиболее популярных игр, в которых больше всего насилия и жестокости.

№	<i>Название компьютерной игры</i>
1	Suffering
2	Punisher
3	Quake III Arena
4	Total Overdose
5	Grand Theft Auto San Andreas
6	Metal of Honor
7	Call of Duty
8	Diablo II
9	25 to Life
10	Warcraft III
11	FlatOut
12	Will Rock
13	Project IGI
14	Asterix & Obelix XXL 2

Так что, если кто-то не хочет видеть насилие на экране, лучше в эти игры не играть...

Учебные программы

ПРОГРАММА УЧЕБНОГО СПЕЦКУРСА «МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ЗАПАДНЫХ СТРАНАХ»*

(автор программы – д.п.н., профессор А.В.Федоров)

* написана при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Проект N 04-06-00038а «Сравнительный анализ развития медиаобразования в ведущих странах Запада».

Пояснительная записка

Необходимость изучения истории и теории зарубежного образования является аксиомой. Понятно, что для того, чтобы эффективно развивать медиаобразование в России, нужно анализировать опыт наиболее развитых стран мира, сложившийся в данной области.

Документы ЮНЕСКО определяют медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media - средства*) следующим образом: «**Медиаобразование (*media education*)** связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [*Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p.152*].

Очень часто в зарубежной педагогической литературе (особенно американской) встречается термин «**медиаграмотность**» (*media literacy*). Оксфордская энциклопедия дает этому понятию следующее определение:

«**Медиаграмотность**» (*media literacy*) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью» [*International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds. N.J. Smelser & P.B. Baltes. Oxford, 2001, p.9494*].

Медиаобразование и медиаграмотность тесно связаны друг с другом (некоторые педагоги считают даже, что это синонимы; вариант: медиаграмотность – знания и умения человека, полученные в результате медиаобразования), они помогают людям активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета; лучше понять язык экранных искусств.

Однако дальнейшее продвижение по пути медиапедагогики будет малоэффективным без знания основных этапов исторического развития медиаобразования, в том числе - за рубежами России. Особую значимость это имеет для студентов педагогических и гуманитарных вузов, обучающихся в рамках специализации 03.13.30. («Медиаобразование»), утвержденной и зарегистрированной в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования Российской Федерации.

Стандартизация образовательных систем разных стран (характерный пример этого – современная образовательная политика Европейского Союза и текст Болонской конвенции, подписанный не так давно и Россией), подкрепленная внедрением новых информационных технологий, резким увеличением он-лайнных школ и вузов, мобильности преподавателей и студентов, все больше подчиняется требованиям глобального рынка и конкуренции. Успешная работа в сфере большинства современных профессий теперь практически немыслима без развитых способностей постоянного самообразования в течение всей жизни. «В наши дни все большее распространение получает понимание медиаобразования как долговременной образовательно-просветительской деятельности, нацеленной на непрерывное развитие в обществе культуры адекватного рационально-критического восприятия содержания медийных текстов и самостоятельной оценки деятельности средств массовой информации – информационной культуры, основанной на демократических и гуманистических идеалах и ценностях, на уважении принципа культурного многообразия» [Короченский, 2004].

Что касается мобильности, то в сфере образования она способствует не только получению новых знаний, умений и методов, но и улучшает знания иностранных языков, культур, государственного устройства и т.д., помогает установить персональные контакты среди коллег, а главное – является важной опорой для развития личности в русле «диалога культур».

Некоторые исследователи связывают глобализационные и кризисные тенденции в образовании с «лавинообразным распространением массовой аудиовизуальной культуры, воспринимаемой как «естественная» любым, в том числе неграмотным и совсем юным потребителем. Иными словами, опыт, передаваемый с помощью популярной музыки, кино и телевидения принципиально не требует никакого обучения» [Разлогов, 2003]. На самом деле, конечно же, аудитория (пусть даже неграмотная) все равно учится. Правда, стихийное обучение с помощью медиатекстов не носит системного, «упакованного» в рамки учебных планов и программ характера и происходит не по долгу/принуждению/утилитарному расчету, а исходя из реальных сиюминутных интересов конкретной аудитории в любом тематическом и жанровом поле.

Вместе с тем, что называется, вопреки всему, и в школе, и в вузе остаются учащиеся, заинтересованные не только в получении итогового документа об образовании, но и в новых знаниях, в развитии творческих способностей, критического мышления, медиаграмотности и т.д.

Однако именно эти наиболее одаренные учащиеся, как правило, сталкиваются с кризисной ситуацией в образовании, когда при огромном объеме все время умножающейся информации, многие учителя продолжают опираться на репродуктивные (лишенные творческого, критического, демократического, диалогового подхода) методы обучения, серьезно отставая от своих учеников/студентов технологически. Недаром, социологические опросы показывают, что большинство российских учителей редко применяют на своих занятиях медиааппаратуру, не умеют работать с интернетом, DVD, цифровой видеокамерой и т.д.

Между тем, созданная именно для поддержки «диалога культур» разных стран и наций влиятельная международная организация ЮНЕСКО считает, что «масс-медиа играют важную роль в образовании молодежи в духе мира, справедливости, свободы, взаимоуважения и взаимопонимания с целью поддержки прав человека, равенства этих прав для всех людей и наций, экономического и социального прогресса». Для осуществления главных целей медиаобразования ЮНЕСКО стремится активно содействовать:

- сравнительному анализу существующих в развитых странах методологий и методик медиаобразования (с последующим распространением наиболее перспективных из них);
- разработке механизмов оценки эффективности медиаобразовательных акций;
- проведению дальнейших исследований в области медиаобразования;
- обучению медиаграмотности преподавателей, студентов, инструкторов, членов неправительственных организаций и ассоциаций и других заинтересованных лиц (в том числе – на летних курсах по медиапедагогике, в процессе дистанционного образования);
- официальной легализации медиаобразования в различных странах, разработке соответствующих учебных планов (формальных и

неформальных);

-созданию сборника кратких руководящих принципов медиаобразования, учебников и пособий для преподавателей и родителей, собрания материалов, публикаций, наборов инструментария, адаптированного к региональным модулям);

-сотрудничеству различных медиаагентств, благотворительных фондов с учебными заведениями, неправительственными организациями, другими частными или общественными учреждениями, имеющими отношение к образованию и воспитанию;

-разработке и внедрению интернетных медиаобразовательных сайтов для практиков, преподавателей и инструкторов (с условиями доступа к необходимым ресурсам);

-организации местных, национальных и международных медиаобразовательных форумов (с установленной периодичностью), связанных с учебными заведениями;

-созданию сети специализированных медиаобразовательных фильмов и фестивалей;

-консолидации существующих федераций, профессиональных ассоциаций и центров документации медиаобразовательного характера;

-публикации рекомендаций в поддержку общественных медиа (некоммерческих и коммерческих), рассчитанных на детскую и молодежную аудиторию;

-контролю над деятельностью медиаагентств разных видов, чтобы гарантировать качество и доступ к средствам массовой информации для молодежи и т.д. [UNESCO (2002). *The Seville Recommendation*. In: *Youth Media Education*. Paris: UNESCO].

Думается, что эти рекомендации ЮНЕСКО чрезвычайно актуальны сегодня и для России.

Итак, актуальность данного учебного спецкурса определяется настоящей необходимостью изучения студентами зарубежного медиаобразования, что далее станет основой для обретения ими исторически обоснованного представления о медиапедагогике, как об эффективном средстве развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – процесс исторического развития медиаобразования, медиаграмотности в западных странах.

Предмет учебного курса – основные идеи и этапы развития, методика медиаобразования за рубежом.

Цель учебного курса: историко-искусствоведческий, культурологический анализ развития медиаобразования в мире с точки зрения содержания, методов, организационных форм, выявления потенциальных возможностей использования данного опыта в российском образовании, в процессе обучения студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:

-изучение понятийного аппарата медиаобразования;

- характеристика основных этапов исторического развития медиаобразования в мире;
- анализ современной социокультурной ситуации, особенностей развития медиаобразования в различных странах;
- изучение творчества выдающихся зарубежных медиапедагогов;

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур (мы исходим из того, что осознание собственной культуры невозможно без понимания и изучения иных культур, следовательно, и медиакультуры, медиаобразования), которая становится ключом к выявлению содержания изучаемого процесса исторического развития медиаобразования (с учетом совокупности его элементов, взаимодействий между ними, их характера, обращения к фактам, анализу и синтезу теоретических заключений и т.д.); на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития медиаобразования.

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию (печатной и аудиовизуальной), педагогике, психологии, искусствоведению, культурологии, медиакультуре, сравнительный анализ исторического развития медиапедагогики в разных странах, в различные периоды, синтез теоретических и практических концепций, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний, аналитического, критического мышления, уровней художественного восприятия, методических умений, способности применения их на практике.

Место учебного спецкурса в учебном плане вуза: курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «Педагогика», «История образования», «История», «Мировая художественная культура», «Культурология», «Психология», «Философия» и др.

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:

- ключевые понятия курса («медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика» и др.);
- основные этапы исторического развития медиаобразования за рубежом;
- главные черты этапов исторического развития медиаобразования в различные периоды и в разных социокультурных условиях, в конкретных странах;
- современную ситуацию в области развития медиаобразования;
- потенциальные возможности изучения истории зарубежного медиаобразования для развития российской педагогической теории и практики.

Практическая значимость: в результате занятий студенты должны не только обладать запасом знаний по истории медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической области (к примеру, на уроках мировой художественной культуры, на факультативах по медиаобразованию,

медиакультуре, киноискусству, в художественном воспитании в школах и учреждениях дополнительного образования, в организации досуговой деятельности детей и молодежи).

Оценка итоговых знаний и умений студентов.

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

№	Показатели медиаграмотности:	Расшифровка содержания показателей развития медиаграмотности аудитории:	Соответствие данного показателя основным понятиям медиаобразования:
1	мотивационный	мотивы контакта с медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.	Да
2	контактный	частота общения/контакта с произведениями медиакультуры (медиатекстами)	Да
3	информационный	знания терминологии, теории и истории медиакультуры	Да
4	перцептивный	способности к восприятию медиатекстов	Да
5	интерпретационный/ оценочный	умения интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия	Да
6	операционный	умения создавать/распространять собственные медиатексты	Да
7	креативный	наличие творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа	Да

Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса:

-«отлично»: высокий уровень показателей понимания и интерпретации (включая социокультурную, эстетическую и этическую интерпретацию медиатекстов), творческого показателя, высокий уровень «комплексной идентификации», высокий уровень знания истории, теории и методики

развития медиаобразования за рубежом, высокий, творчески ориентированный уровень применения этой методики при разработке и проведении занятий с учащимися;

-«хорошо»: близкий к высокому (80%) уровень показателей понимания и интерпретации, творческого показателя, средний уровень «комплексной идентификации», высокий уровень знания истории, теории и методики развития медиаобразования за рубежом, хороший уровень применения этой методики при разработке и проведении занятий с учащимися;

-«удовлетворительно»: близкие к среднему уровню показатели понимания и интерпретации, творческого показателя и «комплексной идентификации», средний уровень знания истории, теории и методики развития медиаобразования за рубежом, посредственный уровень применения этой методики при разработке и проведении занятий с учащимися;

-«неудовлетворительно»: низкие уровни показателей понимания и интерпретации творческого показателя, уровень «вторичной» или даже «первичной» идентификации, низкий уровень знания истории, теории и методики развития медиаобразования за рубежом, практическая неспособность применения этой методики при разработке и проведении занятий с учащимися;

Итоговая форма отчетности – экзамен.

Тематический план учебного курса «Медиаобразование в западных странах»

N	Название темы:	Лекц. (час.)	Практ. (час.)
1	Медиаобразование в контексте «диалога культур» и глобализации	4	-
2	Медиаобразование: цели, задачи, базовая терминология	2	-
3	Ключевые теории медиаобразования в западных странах	4	2
4	Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века	4	2
5	Доминанта «художественной концепции» в западном медиаобразовании в 50-х – 60-х годах XX века	6	2
6	Основные тенденции развития медиаобразования на Западе в 70-х – 80-х годах XX века	10	2
7	Поиски новых ориентиров в зарубежном медиаобразовании (90-е годы XX века – начало XXI века)	10	2
8	Методика медиаобразования в зарубежных странах	12	20
	ИТОГО: 72 час.	52	30

Описание программы учебного курса «Медиаобразование в западных странах»

1. Медиаобразование в контексте «диалога культур» и глобализации

Основные задачи лекции:

-определить роль и место медиаобразования в современном мире;

-раскрыть социокультурный контекст развития медиаобразования.

Современное общество и средства массовой коммуникации в эпоху глобализации. Теория «диалога культур» М.Бахтина-В.Библера и ее роль в методологии медиаобразования. Бурное развитие цифровых информационных технологий (компьютеры, Интернет, спутниковое телевидение, видео и т.д.). Целенаправленная поддержка медиаобразования со стороны ЮНЕСКО, Совета Европы, Европейского Союза. Ведущие направления медиаобразования: интегрированное медиаобразование, дистанционное медиаобразование, автономное (аспектное) медиаобразование, прикладное (утилитарное) медиаобразование и т.д.

2. Медиаобразование: цели, задачи, базовая терминология

Основные задачи лекции:

- раскрыть главные цели, задачи, основную терминологию медиаобразования.

Сравнение различных вариантов формулировок понятий «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика». Терминология медиаобразования: медиа, медиакультура, медиаграмотность, аудиовизуальное мышление, медиатекст, критическое мышление, медиаязык, и др. Ключевые аспекты (понятия) медиаобразования («агентство медиа», «категория медиа», «язык медиа», «технология медиа», «медиапрезентация», «аудитория медиа» и др.). Предмет медиаобразования. Цели, содержание и основные задачи медиаобразования.

3. Ключевые теории медиаобразования в западных странах

Основные задачи лекции:

-познакомить аудиторию с ключевыми теориями медиаобразования в зарубежных странах;

-выделить теории медиаобразования, доминирующие на современном этапе;

-обозначить

Основные теории медиаобразования («протекционистская», «развития критического мышления», «культурологическая», «эстетическая», «практическая», «удовлетворения потребностей аудитории», «семиотическая» и др.).

4. Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века

Основные задачи лекции:

-познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования в ведущих странах Запада в 20-х – 40-х годах XX века, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.

Развитие медиаобразования в Европе. С.Френе – основоположник европейской системы медиаобразования на материале печати, прессы. Роль движения кино клубов в системе французского кинообразования. Зарождение медиаобразования в Великобритании, Германии, Скандинавии.

5. Доминанта «художественной концепции» в западном медиаобразовании в 50-х – 60-х годах XX века

Основные задачи лекции:

-познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования в ведущих странах Запада в 50-х – 60-х годах XX века, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.

Ключевые этапы развития медиаобразования в Европе. Особенности медиаобразовательного процесса в Великобритании. Медиапедагогические ассоциации и движения. Роль BFI (British Film Institute) – Британского киноинститута и Лондонского университета в развитии движения медиаобразования. Доминирование эстетической теории (художественной концепции) в медиаобразовании 60-х годов. Особенности развития медиаобразования в Канаде и США.

6. Основные тенденции развития медиаобразования на Западе в 70-х – 80-х годах XX века

Основные задачи лекции:

-познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования в ведущих странах Запада в 70-х – 80-х годах XX века, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.

Медиаобразовательные ассоциации и движения во Франции. Роль CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information) - медиаобразовательного центра, созданного при Министерстве образования Франции, - в развитии медиаграмотности учащихся на материале прессы и Интернета. Медиаобразование в Германии. Особенности медиаобразовательного процесса в различных немецких федеральных землях. Медиапедагогические ассоциации и движения в Германии. Развитие немецкой медиапедагогики в медиаобразовательных центрах и университетах Мюнхена, Дюссельдорфа, Касселя, Гамбурга, Баден-Бадена и других городов. Ведущие европейские медиапедагоги и исследователи. Особенности развития медиаобразования в Канаде, США и Австралии.

7. Поиски новых ориентиров в зарубежном медиаобразовании (90-е годы XX века – начало XXI века)

Основные задачи лекции:

-познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования в ведущих странах Запада в 90-х годах XX века – начале XXI века, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.

Достижения медиаобразования в Канаде. Особенности медиаобразовательного процесса в различных канадских провинциях. Медиапедагогические ассоциации и движения в Канаде. Развитие движения медиаграмотности в области среднего и высшего образования Канады. Канада – первая в мире страна с системой обязательного медиаобразования школьников. Ведущие канадские медиапедагоги и исследователи. Медиаобразовательные ассоциации и движения в Австралии. Развитие процесса формирования медиаграмотности в области среднего и высшего образования Австралии. Система обязательного медиаобразования школьников в Австралии. Основные тенденции развития медиаобразования в США. Особенности процесса поддержки медиаграмотности в различных

штатах. Медиаобразовательные ассоциации и движения в США. Развитие движения медиаграмотности в области среднего и высшего образования США. Анализ базовых методических концепций американского медиаобразования. Включение элементов медиаобразования в систему обучения 48-ми американских штатов (1999) и всех 50-ти штатов (2003). Ведущие американские медиапедагоги и исследователи.

Тенденция интеграции медиа (пресса, кинематограф, телевидение, Интернет и т.д.). Дальнейшее развитие комплексных концепций в медиапедагогике. Проведение ряда крупных конференций по медиаобразованию под эгидой ЮНЕСКО, Совета Европы и Европейского Союза. Увеличение тиражей медиаобразовательной литературы. Интенсивное развитие медиаобразовательного движения в Европе, Азии, Африке и Латинской Америке. Программа EuroMedia Project. Синтез медиаобразования, интернет-образования и дистанционного образования – характерная особенность современных научно-исследовательских и учебных проектов.

8.Методика медиаобразования в зарубежных странах

Основные задачи лекции:

-познакомить аудиторию с методикой медиаобразования в ведущих странах Запада (Великобритания, Франция, Германия, Канада, США, Австралия и др.).

Британская методика медиаобразования, основанная на изучении шести «ключевых понятий». Практические подходы в методике медиаобразования во Франции. Особенности методики медиаобразования в Канаде, США и Австралии.

Краткое описание практических занятий спецкурса

Цели практических занятий:

-развитие творческого, критического, автономного, демократического, толерантного мышления аудитории, способностей студентов к восприятию, интерпретации, анализу медиатекстов, медиаобразовательных теорий и методик;

-развитие у аудитории умений творческого освоения наиболее оригинальных и эффективных методических концепций зарубежных медиапедагогов (составление планов занятий со школьниками, практическая реализация данных планов в аудитории и т.д.);

-развитие у аудиторий умения творчески адаптировать наиболее оригинальные и эффективные методические концепции зарубежных медиапедагогов к современным российским условиям.

Синopsis практических занятий:

«Чтение» и коллективное обсуждение медиатекстов. Сравнение основных методических подходов в зарубежном медиаобразовании. Составление плана занятий со школьниками с учетом той или иной теории и методики зарубежного медиаобразования. Практическая реализация данного плана в учебной аудитории. Составление и коллективное обсуждение

программ школьных факультативов и кружков по медиаобразованию с учетом основных зарубежных медиапедагогических концепций и т.д.

Литература

- Adams, D. and Hamm, M. (2001). *Literacy in a Multimedia Age*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers, 199 p.
- Alvarado, M., Boyd-Barrett, O. (Eds.) (1992). *Media Education. An Introduction*. London: BFI, The Open University, 450 p.
- Alvarado, M., Buscombe, E. and Collins, R. (Eds.) (1993). *The Screen Education Reader*. New York: Columbia University Press, 361 p.
- Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). *L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations*. Paris - London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.
- Blanchard, R.O., Christ, W.G. (1993). *Media Education and the Liberal Arts*. Hillsdale, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc., Publishers, 187 p.
- Branston, G. and Stafford, R. (1999). *The Media Student's Book*. London and New York: Routledge, 468 p.
- Brown, J.A. (1991). *Television 'Critical viewing Skills' Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers, 371 p.
- Brunner, C. and Tally, W. (1999). *The New Media Literacy Handbook*. New York: Anchor Books, 229 p.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Buckingham, D. (Ed.) (1990). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, 234 p.
- Burton, G. (1997). *More Than Meets the Eye. An Introduction to Media Studies*. London – New York: Arnold, 240 p.
- Christ, W.G. (Ed.) (1997). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 364 p.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Costanzo, W.V. (1992). *Reading the Movie*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 201 p.
- Craggs, C.E. (1992). *Media Education in the Primary School*. London – New York: Routledge, 185 p.
- DeGaetano, G. & Bander, K. (1996). *Screen Smart. Family Guide to Media Literacy*. Boston-New York: Houghton Mifflin Company, 206 p.
- Dickson, T. *Mass Media Education in Transition*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc., Publishers, 283 p.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Feilitzen, S. von, Carlsson, U. (Eds.) (1999). *Children and Media. Image. Education. Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, 483 p.
- Fourie, P.J. (ed.) (2001). *Media Studies*. Vol.1. Lansdowne: Juta Education, 638 p.
- Fourie, P.J. (ed.) (2001). *Media Studies*. Vol.2. Lansdowne: Juta Education, 588 p.
- Fransecky, R. and Debes, J.L. (1972). *Visual Literacy: a Way to Learn – a Way to Teach*. Washington D.C.: Association for Educational Communications and Technology, 33 p.

- Freinet C. (1963). *Les techniques audiovisuelles*. Cannes. : Bibliothèque de l'école moderne, 144 p.
- French, D., Richards, M. (Eds.) (1994). *Media Education Across Europe*. London – New York: Routledge, 217 p.
- Gilbert, L., Fedorov, A. (2004). A Model for Media Education Research in Russia and the US. *Educational Media International*, Vol. 41, N 2, pp.157-162.
- Golden, J. (2001). *Reading in the Dark. Using film as a Tool in the English Classroom*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 175 p.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Gonnet, J. (Dir.) (2001) *Education `a l'information: une apprentissage fondamentale*. Paris: CLEMI, 24 p.
- Goodman, S. (2003). *Teaching Youth Media*. New York and London: Teacher College Press, 129 p.
- Goodwyn, A. (1992). *English Teaching and Media Education*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 128 p.
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (Ed.) (1998). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 208 p.
- Houk, A. and Bogart, C. (1974). *Media Literacy: Thinking About*. Pflaum/Standard, 116 p.
- Johnson, L.L. (2001). *Media Education and Change*. New York – Washington: Peter Lang Publishing, 182 p.
- Krucsay, S. (Ed.) (1999). *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and UNESCO, 1999, 276 p.
- Kubey, R. (Ed.) (1997). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.), 484 p.
- Limburg, V.E. (1988). *Mass Media Literacy*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 486 p.
- Lloyd-Kolkin, D. and Tyner, K. (1991). *Media & You*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 171 p.
- Lusted, D. (ed.) (1991). *The Media Studies Book*. London – New York: Routledge, 234 p.
- Marris, P. and Thornham, S. (Eds.) (2000). *Media Studies. A Reader*. New York: New York University Press, 869 p.
- Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*. Paris: CinemAction, 299 p.
- Martineau, M. (Ed.) (1991). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze*. Paris: CinemAction, 433 p.
- Massey, K.B. (1999). *Readings in Mass Communication. Media Literacy and Culture*. Mountain View, CA – London – Toronto: Mayfield Publishing Company, 295 p.
- Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- McLaren, P., Hammer, R., Sholle, D., Reilly, S. (1995). *Rethinking Media Literacy. A Critical Pedagogy of Representation*. New York: Peter Lang, 259 p.
- McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). *City as Classroom: Understanding Language and Media*. Richmond Hill, Ontario: Irwin Publishing.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. New York : McCraw-Hill.
- Media Studies in Education* (1977). Paris: UNESCO, 94 p.
- Phillips, P. (2000). *Understanding Film Texts*. London: British Film Institute Publishing, 158 p.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.

- Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc., 255 p.
- Quin, R. and McMahon, B. (1999). Theory and Practice of Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, pp.31-35.
- Rosen, E.Y., Quesada, A.P., Summers, S.L. (1998). *Changing the World Through Media Education*. Golden, Colorado: Fulerum Publishing, 194 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. (Eds.) (1999). *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Westview Press, 238 p.
- Sholle, D. and Denski, S. (1994). *Media Education and the (Re)Production of Culture*. Westport, Connecticut & London: Bergin & Garvey, 185 p.
- Silverblatt, A and Enright Eliceiri, E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Greenwood Press, 234 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Prager, 449 p.
- Silverblatt, A., Ferry, J., Finan, B. (1999). *Approaches to Media Literacy*. Armonk, New York – London: M.E.Sharpe, 281 p.
- Stevenson, N. (2002). *Understanding Media Cultures. Social Theory and Mass Communication*. London - Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications, 255 p.
- Taylor, L. and Willis, A. (1999). *Media Studies*. Oxford: Blackwell Publishers, 262 p.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 291 p.
- Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communication.
- Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication.
- Бондаренко Е.А., Журин, А.А. Состояние медиаобразования в мире//Педагогика. 2002. № 3. С.88-98.
- Каруна (Донец) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. 2002. № 1. С.47-50.
- Каруна И.А. Британский опыт в области медиаобразования: опыт, проблемы, инновации//Искусство и образование. 2003. № 2. С.66-79.
- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. 80 с.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. 2001. № 5. С.87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США. Ч.1//Искусство и образование. 1999. № 4. С.68-81.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США. Ч.2//Искусство и образование. 2000. № 4. С.35-49.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Педагогика.2000. № 3. С.68-75.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Дистанционное и виртуальное обучение. 2000. № 9. С.40-43.
- Озеров К.Г. Информационно-образовательная деятельность библиотечных медиацентров в школах США: Дис. ... канд. пед. наук. М.,1996.
- Рыжих Н.П. Изучение англоязычных экранных искусств студентами неязыковых специальностей//Наука и образование Зауралья. 2000. № 3. С.233-237.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 14 с.
- Усов Ю.Н. Международная консультативная встреча «Вопросы преподавания основ киноискусства в средней школе и некинематографических вузах»//Информационный

- бюллетень Комиссии по международным связям Союза кинематографистов. М., 1975. С.66-71.
- Федоров А.В. Международные конференции по медиаобразованию//Медиаобразование. 2006. № 1. С.50-72.
- Федоров А.В. Варианты тестов, проблемных вопросов и заданий, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла//Медиаобразование. 2006. № 2. С.87-100.
- Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Австралии//Медиаобразование. 2005. № 1. С.103-106.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2002. № 6. С.53-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. 2002. № 1. С. 97-99.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии//Медиаобразование. 2005. № 2. С.97-106.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. 2002. № 1. С.116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Скандинавии//Медиаобразование. 2005. № 3. С.96-101.
- Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2001. № 3. С. 46-47.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний//ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005. С.329-339.
- Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//Высшее образование в России. 2005. № 6. С.134-138.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.
- Федоров А.В. Молодежь и медиа: Проблемы и перспективы//Встреча: Культурно-просветительная работа. 1997. № 11. С.44.
- Федоров А.В. Молодым везде у нас дорога//Видео-Асс Премьер. 1995. №25. С.90-91. № 26. С.58. № 27. С.104-105.
- Федоров А.В. Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2005. № 1. С.180-191.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Ключевые теории медиаобразования//Преподаем журналистику: взгляды и опыт/Ред.-сост. С.Г.Корконосенко. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. С.51-84.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2001. № 11. С.15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Кучма, 2005. 270 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в Восточной Европе//Медиаобразование. 2005. № 4. С.49-55.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//США и Канада: Экономика, политика, культура. 2004. № 9. С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США: методические подходы//США и Канада: Экономика-Политика-Культура. 2006. № 1. С.110-119.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2002. № 1. С.149-158.

- Шариков А.В. Жак Гонне - исследователь школьной и лицейской прессы//Ж.Гонне. Школьные и лицейские газеты. Становление и развитие школьной и лицейской самодеятельной прессы во Франции. М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 2000. С.3-10.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.
- Шариков А.В. О движении «визуальной грамотности» в современной педагогике США//Эстетическое воспитание учащейся молодежи – задачи, теория, практика, перспективы. М., 1988. С.120-121.
- Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика, 1988. №5. С.125-130.
- Шариков А.В. Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике//Телевидение и школа. М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. С.104-124.

Книжная полка

КИНО И ВРЕМЯ

Д.Е.Григорова

Рецензия на учебник для вузов: История отечественного кино/Отв. ред. Л. М. Будяк. М.: Прогресс – Традиция, 2005. 528 с.

Российский кинематограф – существенная часть общекультурного процесса, неразрывно связанного с историей страны (История отечественного кино с. 518).

Появление учебника «История отечественного кино» – очень своевременное явление в нынешней сложившейся ситуации, так как необходимость создания нового учебника посвященного российскому кино была очевидна уже давно. Авторам удалось создать фундаментальный учебник, отличающийся четко продуманной структурой и методикой подачи материала, а также свободой от догматизма и идеологии (которые были присущи аналогичным изданиям советских времен).

Книга охватывает весь период отечественного кинематографа - от первых демонстраций «живой фотографии» в дореволюционной России (Гл.I.) и вплоть до наших дней (Гл.XI.), что дает возможность узнать о прошлом и настоящем российского кино во всем его разнообразии, со всеми его достижениями, противоречиями, достоинствами и недостатками, помогает ориентироваться в сложной кинематографической обстановке - в борьбе старого и нового, растущего и умирающего...

В учебнике достаточно отчетливо и полно представлен материал об этапах развития кинематографа, о характере творческого пути деятелей кино, жанровом и стилевом многообразии художественных фильмов (единственным исключением является кино для детей, которому уделено очень мало внимания).

Обращаясь к процессу становления и развития отечественного кино, нельзя не отметить, что на его формирование оказали влияние различные факторы: во-первых, мировой опыт, во-вторых, российская культурная традиция, придававшая на русской почве своеобразные национальные черты (например, большое число экранизаций русской литературной классики, чему посвящен отдельный параграф, который так и называется «литература и кино»).

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что социальные и культурные, политические, экономические явления, хотя и опосредованно – находят отражение в кино. Они неразрывно связаны с жанровой и образной

системой фильмов, спецификой их содержания. Нередко создание той, или иной картины является откликом на наиболее острые проблемы времени. Перемены в жизни приводят к изменению содержания экранного повествования, а с этим связана проблема взаимодействия между новаторским и традиционным в кинематографе. Помимо преемственности предыдущего опыта возникает столкновение старого и нового, а иногда и разрыв связей. Вот, что пишет И.Я.Шилова о кино перестройки и постсоветского периода: «Это действительно был особый период развития отечественного кино, который проходил под знаком резкой конфронтации с предшествующей более чем 60–летней историей советского кинематографа. Эти революционные умонастроения выливались не только в резкую критику всего советского кино, но и в определение новой позиции по отношению к современности. Рождался своего рода перевертыш: все прежде утверждаемое, включенное в ценностный реестр, соответствующее зрительским ожиданиям, в кооперативном кино подвергалось сомнению, разрушалось, осмеивалось» [с.462]. Середина 80-х начало 90–х ознаменовали собой период кинематографа, в котором отвергались и ломались общечеловеческие ценности. Появилось новое миропонимание, а вместе с ним снятие запрета на то, что еще совсем недавно не могло быть показано на экране. Обыденным становится изображение искаженных человеческих судеб, сцен насилия и т. д. Все чаще героями фильмов становились наркоманы, бомжи, люди упавшие на дно жизни, но не вызывающие сострадания. Жанровое кино «лишь в редчайших случаях стремится сохранить внутренние связи с традицией ..., предъявить героев, способных стать для зрителей поддержкой и опорой...» [с. 468].

А вот ряд проблем, актуальных на сегодняшний день: 1) вопрос о неотрегулированности российского кинопроката; 2) проблема отсутствия достоверной, подробной информации (включающей и объективную, профессиональную критику) о готовых к выпуску фильмов; 3) очевидность того, что отечественных кинофильмов, отвечающих потребностям современных зрителей крайне недостаточно, о чем свидетельствует засилье зарубежного кино. У нас до сих пор нет «борьбы за зрителя», как нет и стремления привлечь зрительскую аудиторию в кинотеатры. За предшествующее десятилетие выросло поколение, встречавшееся с фильмом только на экране телевизора. Для этого поколения поход в кинотеатр, становится подлинным открытием, побуждающим уже не отказывать себе в приобщении к такому типу зрелища [с.514].

К концу XX века – с перенесением кинофильма на другие носители (не только на телеэкраны, но и на видео, DVD, компьютерные диски) – становится очевидной острота проблемы выживания отечественного кино. В ответ на этот вопрос времени появляются картины, вызывающие широкий зрительский резонанс. Но речь пока идет не о логике движения кинопроцесса, а лишь о зарождении понимания такой логики... [с. 517].

Современная переменчивая и противоречивая социокультурная ситуация, в которой находится общество, накладывает отпечаток на систему

взглядов и ценностей, следовательно, и на культуру. И с помощью искусства кино, которое продолжает сегодня оставаться популярным, эта система становится жизнеутверждающей. Вот только далеко не всегда демонстрируемые в фильмах явления можно назвать ценностными. Если ранее в кино зритель находил нормы, в том числе и моральные, то что же он находит сегодня? Чем сейчас для зрителя является современное кино? Куда ведут пути его развития? Эти вопросы вскользь затрагиваются авторами представленного учебника, но, на мой взгляд, к сожалению, не находят должного освящения и ответа.

Тем не менее, мы понимаем - хотя медленно и постепенно, к нам приходит осознание того, что в центре любого искусства должны стоять художественные, эстетические и нравственные факторы. Тем более следует учитывать, что кино в отличие от более старых искусств, которые уходят корнями еще в античные времена, берет начало в 1895 году. Киноискусство в своем развитии еще не повторило весь путь, пройденный литературой, театром, музыкой, изобразительным искусством. Это дает основание полагать, что в третьем тысячелетии российское кино будет интенсивно развиваться, совершенствоваться, и достигнет высоких результатов.

Книжная полка

СТАНОВЛЕНИЕ РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Д.Е.Григорова

Рецензия на учебное пособие для вузов: Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.

«Образование, рассчитанное на перспективу, должно строиться на основе двух неразлучных принципов: умения быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, и умения осмысливать и применять полученную информацию» [с.4]. В этой связи, наиболее значимым становится изучение такой дисциплины, как «Медиаобразование». Особенно для будущих педагогов, т.к. именно от компетентности учителя во многом зависит становление личности ребенка. А в сложившейся социокультурной ситуации [«XX век вошел в историю как век «информационного взрыва», век возникновения новой мировой информационной структуры. Современный человек настолько привык к огромному количеству информации..., что не представляет себе жизни без прессы, телевидения, радио, кино и компьютерной сети» (с.4)], компетентный педагог, на наш взгляд, должен быть осведомлен в области медиакультуры и медиаобразования.

Как известно, изучение любой науки невозможно без знания ее истории и теории. В данном учебном пособии рассмотрены теоретические основы,

подходы, концепции и ключевые модели отечественного медиаобразования (Гл.1). «Базовой философско-методологической основой медиаобразования является теория «диалога культур» М.М.Бахтина–В.С.Библера. Согласно данной философской концепции, культуры индивидуумов, личностей, социальных групп, народов, исторических эпох, стран и т.д. вступают между собой в диалогическое общение, непрерывно взаимодействуют, при этом взаимно обогащаются и взаимодополняют друг друга. Кроме того, культура нововременного мышления, согласно теории «диалога культур» - это культура «втягивания» всех прошлых, настоящих и будущих культур в единую цивилизационную лестницу. Философия «диалога» рассматривает специфику художественного эстетического отношения, понимания себя и «другого» через произведения культуры» [с.7]. Медиаобразование, в свою очередь, неотъемлемо от понимания и восприятия произведений искусства и места культуры в жизни человека [с.9]. Оно направлено на развитие умения анализировать, интерпретировать, оценивать медиатекст и правильно использовать его. В медиапедагогике выделено несколько теорий медиаобразования: «инъекционная», «практическая», «идеологическая», «развития критического мышления», как источника «удовлетворения потребностей», «семиотическая», «культурологическая», «эстетическая», «этическая», «социокультурная» и др. Каждая теория отличается рядом специфических черт и особенностей, имеет свои достоинства и недостатки. Этим в большей степени и обусловлен тот факт, что данные теории «редко встречаются в практике медиаобразования в «чистом виде», зачастую они синтезируются, составляя теоретическую основу той или другой концепции» [с.21].

Актуальными и наиболее продуктивными, по мнению автора, являются медиаобразовательные модели, разработанные Ю.Н.Усовым, А.В.Федоровым, А.В.Шариковым, А.В.Спичкиным, Л.С.Зазнобиной. Каждая из моделей включает в себя те или иные медиаобразовательные теории, выбор которых обусловлен целями и задачами конкретной модели.

Во второй, третьей и четвертой главах учебного пособия рассмотрены основные этапы развития медиаобразования в России. Исторический процесс становления российского медиаобразования представлен от генезиса до его состояния на современном этапе. И.В.Челышева указывает на проблемы с которыми пришлось столкнуться медиаобразованию в каждый из периодов развития, а также касается особенностей социальной и культурной обстановки этих периодов. В рамках эволюции медиаобразования поэтапно дан краткий экскурс развития российского кинематографа, прессы, радиовещания и телевидения.

Анализируя содержание учебного пособия можно сделать вывод о том, что оно отличается тематической обширностью и многоаспектностью, но, тем не менее, автору удалось структурировать учебный материал, представив его в четкой логической последовательности, стилистически доступным языком, что облегчает восприятие и понимание текста.

Особого внимания заслуживает структура построения глав учебного пособия. Ценным является и то, что в начале каждой главы обозначены цели, а также ключевые слова, которые в значительной степени ориентируют читателя. Необычна, на наш взгляд, но очень удачна постановка вопросов в начале, а не в конце главы, это дает определенную целевую установку при прочтении текста и направляет внимание на наиболее важные аспекты.

Интересны рекомендуемые задания, большинство из которых отличается творческим характером. Например, предлагается написать статью в газету (журнал) от имени школьников разных поколений [с.46]. Или разработать презентационное представление киноклуба (факультатива, школьного кинотеатра) [с.70] и т. д. Предлагая такого рода задания, автор оказывает реальную помощь преподавателям при проведении занятий по медиаобразованию.

Нельзя не сказать о том, что рассматриваемое учебное пособие является не просто учебником по теории и истории медиаобразования, а книгой, где в историческом контексте затрагивается вопрос о месте и роли масс-медиа, поднимаются проблемы влияния средств массовой коммуникации и их восприятия, а также указывается необходимость развития медиаграмотности/медиакомпетентности.

Особое место в данном пособии занимают актуальные вопросы, касающиеся современных российских медиа и нынешнего этапа развития медиаобразования, что, думается, привлекает наибольшее внимание читательской аудитории. В связи с этим чтение и усвоение учебного материала имеет не только целостную познавательную направленность, но и практическую значимость.

Книжная полка

КАКОВ ОН – ЖУРНАЛИСТ XXI ВЕКА? И КАК ЕГО ОБУЧАТЬ?

Д.Е.Григорова

Рецензия на сборник статей: Преподаем журналистику: взгляды и опыт/Ред.-сост. С.Г.Корконосенко. СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2006. 152 с.

В сборнике, изданном под редакцией профессора С.Г.Корконосенко, рассмотрены вопросы о выработке концепции образования для журналистов, опирающейся как на уже накопленный опыт, так и включающей новые образовательные аспекты, отвечающие современным условиям и требованиям медиаиндустрии. Отмечу, что затронута не только проблема системы образования в целом, но и проблема модели преподавательской деятельности, отношений между преподавателями и студентами, а также личности самого журналиста.

Итак, как должно строиться образование? И каким же все-таки должен быть современный журналист?

Рассмотрением личностного фактора журналиста и открывается данный сборник. Статья С.Г.Корконосенко, так и называется «Личностный фактор в журналистском образовании». Целевые установки образования журналиста автор связывает «со способностью выпускников новой формации придать ускоренное и прогрессивное развитие стране, культуре, современной отечественной истории. А это уже прямая проекция на личностный потенциал специалистов и, следовательно, их наставников» [с.13].

Мыслящий, креативный, творчески активный и компетентный специалист – вот он образ универсального журналиста. Но ситуация складывается таким образом, что ощущается нехватка конкурентно способных, отвечающих требованиям мирового рынка труда, а следовательно востребованных выпускников журфаков. А, как известно, на процесс профессионального становления личности значительное влияние оказывает и система образования, и педагог. А в этой связи становится очевидной необходимость пересмотра учебных планов и методов работы преподавателей. Еще один подводный камень на пути студента – будущего журналиста, интенсивный технологический прогресс и внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс, который, по мнению автора, имея свои преимущества, может привести и к стандартизации, упразднению коллективного постижения истины, догматизму мышления будущего специалиста.

Автор также обращает внимание и на то, какое место должны занимать ИТ-средства в системе отношений учитель – ученик. Учитель должен не просто информировать ученика и быть своеобразным инструктором по информационным технологиям. В-первую очередь, учитель – это наставник, мастер, который передает свой опыт, знания и взгляды ученику, формирует его как профессионала. А это возможно лишь при личностном, открытом общении без посредников. Автор размышляет о том, на что же следует ориентировать ученика, а от чего отказаться. Эти вопросы становятся ключевыми в третьем разделе статьи [с.30].

В статье «Практические ориентиры журналистского образования» А.П.Короченский и С.В.Ушакова приходят к следующим выводам: «Журналистское образование нуждается в основательном пересмотре, как в содержательном аспекте, так и в аспекте развития методик обучения - в направлении их модернизации и адаптации к изменяющимся социальным условиям и новым коммуникационным технологиям» [с.29]. Авторы говорят о том, что журналистам недостает познавательной активности, а также умения вести работу по осмыслению социальных явлений, умения искать социально значимую информацию и интерпретировать ее. А ведь аудитория ждет от СМИ достоверной информации и ее анализа [с.24–25].

Журналист должен быть оперативным, склонным к практическому познанию социального мира, а, следовательно, ему необходимы психологические навыки работы с источником информации. На этом фоне становится очевидной необходимость расширения и углубления такого курса как «Психология журналистского творчества». Также необходимо развивать

умение журналистов работать с документированной информацией и с интернет-текстами [с.27–29]. А так как работа с медийной информацией предполагает умение ее оценивать и анализировать, перспективным является внедрение в учебный процесс спецкурса «Медиаобразование» [с.32].

Обращает на себя внимание и статья В.А.Сидорова «Ценностное осознание журналистики». Она интересна не только по содержанию, но и подачей материала. Начало статьи своим построением, чем-то похоже на форму сказки. Язык статьи доступен и ярок.

Поводом написания статьи послужило желание автора разобраться в наиболее важных аспектах студенческих работ, посвященных контент-анализу журнала «Русский Newsweek». Задачей студентов была попытка обозначить, какой образ России создается на страницах журнала. В.А.Сидоров в своей статье приводит некоторые выдержки из студенческих работ. И приходит к выводу о том, что «практически в каждом представленном студентами анализе содержатся выводы о критической направленности редакционной политики журнала, отрицательной оценке российского чиновничества, сопоставлении нашей страны со странами Запада» [с.35]. В связи с этим, поднимается проблема журналистской ценности, аксиологии журналистики. Аксиология должна показать, как возможна ценность в структуре бытия, и каково ее отношение к реальности [с.40-42].

И.А.Фатеева в статье «О социальном партнерстве как факторе сохранения и развития системы журналистского образования» затрагивает проблему несоответствия системы российского образования современным условиям: социальным, экономическим, культурным. Проблема в том, что система образования журналистов по-прежнему ориентирована на установки, отвечающие требованиям и потребностям государства, которое в свою очередь и финансировало подготовку специалистов. Но в настоящее время, государственных СМИ становится все меньше. И соответственно многие журналисты трудоустраиваются в негосударственные организации, которые предъявляют требования соответствующие современной ситуации. Но не стремятся к тому, чтобы принять участие в подготовке компетентных, отвечающих современным условиям рабочих кадров. Следовательно, не осуществляют материальную поддержку, а ищут более простой путь: из огромного количества выпускников можно выбрать наиболее достойных и перспективных, или (от противного) взять на работу неквалифицированного человека.

Следует отметить, что и сами учебные заведения не проявляют рвения к преобразованиям, так как, во-первых, ограничены определенными рамками, а во-вторых, демонстрируют нежелание повернуться лицом к современной медиаиндустрии. В связи с этим складывается следующая весьма непростая ситуация: журналистское образование и медиаиндустрия нуждаясь, друг в друге, все-таки стоят по разные стороны. К тому же, существуют: научные, общественные, политические и другие стороны, заинтересованные в журналистских ресурсах. Но ни одна из сторон не делает первый шаг. В то

время как необходимость преобразования системы подготовки журналистских кадров очевидна. И решить эту проблему возможно при взаимной поддержке и объединении усилий.

А.В.Федоров и А.А.Новикова в статье «Ключевые теории медиаобразования» представляют вниманию читателей основные теоретические подходы в области медиапедагогике, которая, в свою очередь, на сегодняшний день является одной из наиболее актуальных и перспективных педагогических отраслей. Весьма значимо медиаобразование и при подготовке будущих журналистов, от профессионализма которых, умения ориентироваться в современном пространстве медиа, во многом зависит уровень средств массовой информации. А для успешного осуществления работы, журналисту необходимо знать законы и приемы создания медиатекстов, уметь оценивать, анализировать и интерпретировать их. В связи с этим становится очевидной возможность, и даже необходимость интеграции журналистики и медиаобразования. Тем более что медиаобразование, как известно, развивается по нескольким направлениям, в том числе предусмотрено медиаобразование будущих профессионалов-журналистов в разных отраслях медиа.

В данной статье, при рассмотрении теоретических концепций, авторы обращают внимание на тот факт, что медиаобразовательные теории в «чистом» виде встречаются редко, и приходят к выводу о том, что многие их них можно синтезировать. Авторы отмечают также, что при внедрении той или иной теории в учебный процесс необходимо учитывать образовательные, социальные, культурные и др. условия и традиции страны. И уже к ним адаптировать медиаобразовательные концепции.

В статье «Высшее журналистское образование в России и США» И.Н.Блохина обращается к сравнительной характеристике. Автор пишет о том, что реформирование высшей школы в России связано с подписанием Болонских соглашений, согласно которым осуществляется внедрение единой для всех участников «Болонского процесса» системы высшего образования, предусматривающей бакалавриат и магистратуру, однако к такого рода переменам готовы далеко не все российские вузы. «Сочетание университетской фундаментальности с кадровыми потребностями мобильного мира массовой информации требуют особой тщательности в разработке учебных планов и программ в процессе перехода к новой для России системе подготовки квалифицированных специалистов» [с. 90].

И.Н.Блохина отмечает необходимость преобразований в преподавании учебных дисциплин, что вызвано, во-первых, усилением требований к уровню подготовки выпускников-журналистов, во-вторых, потребностью в усилении индивидуального подхода к образованию студента, а также необходимостью предоставления возможности студенту самому формировать собственную квалификационную модель [с.85–86].

М.Геруля в статье «Образование журналистов в Польше» отмечает, что подготовкой специалистов в области журналистики в Польше занимаются как государственные, так и частные высшие учебные заведения. Выделяя две

модели журналистского образования, автор уделяет внимание современным проблемам. Так, одной из главных проблем (как и в России) является нежелание частных СМИ участвовать в образовательном процессе будущих журналистов; к тому же, как частные, так, впрочем, и общественные медиа оказывают незначительную поддержку технической базе образования, и, наконец, далеко не все редакции проявляют готовность принять на стажировку студентов...

Особое внимание привлекает статья Н.Ф.Корконосенко «Четвертая правда, или Что берет с собой журналист в начале профессионального пути». Импонирует ее живой и образный язык. К тому же располагает к себе форма изложения материала: создается впечатление, что автор разговаривает со своими читателями.

Данная статья – откровение журналиста и просто человека, который, как и все столкнулся с проблемой личностного самоопределения, выбора профессии, с трудностями, возникшими на пути. Автор раскрывает некоторые особенности ремесла журналиста, проблемы выбора жанра и т.д.. Так, говорится, что «сначала читать, потом писать» [с.102]. Не менее интересны замечания о ходе работы над статьей, о том, как написать ее, чтобы она не стала последней [с.113]. Н.Ф.Корконосенко выражает надежду на то, что материал ее статьи заинтересует читателей, и, на наш взгляд, автору удалось это сделать. Действительно, статья заставляет задуматься, а это важно, так как: «Хорошо пишет не тот, кто хорошо пишет, а тот, кто хорошо думает» [с.108]. Полагаю, эта статья особенно затронет «пишущих» людей, которым знакомы «муки творчества», когда тебе интересна твоя работа, хочется сделать ее достойно и поскорее, но невидимая сила не пускает к рабочему столу.

Своеобразна статья Л.М.Макушина «Преддипломный «Автограф», или Три горшка на одну ложку». Автограф – это памятная надпись, подлинная рукопись автора. Именно так и называется сборник, подготовленный выпускным курсом студентов факультета журналистики Уральского государственного университета. Название действительно соответствует содержанию, так как этот сборник является прощальным откровением выпускников об учебе, о факультете, преподавателях и однокурсниках.

Автор считает, что такой сборник очень полезен, он позволяет преподавателям взглянуть на себя со стороны, задуматься ... и, может быть, что-то изменить к лучшему. К тому же, «два десятка книжек «Автографа» - это продолжающаяся летопись факультета» [с.118].

В статье В.В.Тулупова «Журналистское образование: творчество и ремесло», говорится о том, что профессия журналиста многогранна. Она требует умений и навыков в разных областях. Бесспорно, журналистика – это и искусство письма, развитию которого способствуют филологические науки, но она имеет и прямое отношение к социальной и политической сферам, к экономической и другим. Журналистское образование – комплексное образование, в котором сочетаются фундаментальное и специальное обучение.

Автор пишет о необходимых предметах, о формах работы, уделяя особое внимание системе поступления абитуриентов на факультет журналистики в Воронежский государственный университет, что важно для будущих «акул пера», так как подробное описание процесса поступления дает представление о выдвигаемых требованиях и условиях.

Еще один важный аспект, на который обращает внимание В. В. Тулупов, это вопрос о необходимости сотрудничества редакций и вузов.

Завершают данный сборник материалы «круглого стола», который прошел 17 января 2006 года в Санкт-Петербурге. На обсуждение выносились следующие вопросы: Кто работает в журналистике? Куда идет журналистика? Каковы ее перспективы? В статье представлены некоторые высказывания участников «круглого стола».

Итак, одним из наиболее актуальных вопросов стоящих перед системой российского образования на сегодняшний день является вопрос о том, как подготовить журналиста, отвечающего требованиям современного медиарынка, но при этом профессионала, способного подготовить высококачественный медиатекст. На этот вопрос и пытаются дать ответы авторы сборника...

Книжная полка

МЫСЛИТЬ КРИТИЧЕСКИ...

Р.В.Сальный

Рецензия на монографию: Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.

В монографии Е.А.Столбниковой проанализированы проблемы влияния рекламных медиатекстов на студенческую аудиторию. Автором также разработана методика развития критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования. При разработке методики проанализированы теоретические модели медиаобразования, а также проведен эксперимент по реализации данной методики. Целевая аудитория монографии – педагоги, занимающиеся развитием критического мышления учащихся, интересующиеся проблемами медиаобразования, проблемами психологии рекламы.

Известно, что реклама не только манипулирует общественным мнением, но и стимулирует развитие товарных рынков, и, следовательно, является неотъемлемой частью современного общества, с развитием которого технологии манипулирования сознанием будут только совершенствоваться. Защититься от этого воздействия поможет развитое критическое мышление, которому можно научиться на занятиях по медиаобразованию.

Между тем человек часто не осознает влияния рекламы на его сознание. Проверая на своем опыте правдивость рекламы, большинство телезрителей убеждаются в неоправданных надеждах, которые создают рекламодатели, тем самым учатся не доверять этим источникам информации. Но, вырабатывая такого рода недоверие, телезрители тем самым могут перенести его на восприятие любых медиатекстов, что связано с низким уровнем критического мышления, отсутствием знаний механизмов психологического воздействия на сознание и подсознание человека.

Автор замечает что, «далеко не всегда на медиаобразовательных занятиях анализируются проблемы манипулирования сознанием аудитории с помощью аудиовизуальных символов, применения разнообразных психотехнологий и т.п.» [с.29].

Рассуждая на тему теоретических основ медиаобразования студентов на материале рекламы, Е.А.Столбникова рассматривает концепции медиаобразования в России и за рубежом. Читатель может проследить различия в концепциях и сам поразмыслить над их актуальностью. Автор же в своей модели опирается на семиотическую, эстетическую, культурологическую теории, а также теорию развития критического мышления.

Нельзя не отметить остроту решаемой проблемы, ведь «реклама не только информирует о товаре или услуге, но и стимулирует человека изменять свою жизнь, в соответствии с рекламными образцами» [с.57]. В самом деле, реклама оказывает огромное воздействие на социализацию человека. Поэтому критическое осмысление рекламы необходимый процесс для становления индивидуальности, уникальности личности. Автор монографии справедливо утверждает, что «критическое мышление студенческой аудитории при восприятии медиатекстов различных видов и жанров становится важнейшей составляющей системы предъявляемых к профессии педагога».

В качестве основных подходов изучающих воздействия рекламных сообщений автор выделяет следующие: психоаналитически ориентированные подходы, гипнотический подход, нейролингвистическое программирование. Эти подходы наиболее полно описывают манипуляционное воздействие рекламы, демонстрирует его с разных сторон, что способствует более глубокому пониманию механизмов воздействия на сознание человека. И конечно, это поможет студентам найти способ защитить себя от рекламного воздействия и глубоко критически осмыслить сам рекламный медиатекст.

Указывая на опасность стандартизации медийного восприятия молодежи «общемировой» рекламой, автор затрагивает очень серьезную глобальную проблему. Сохранение национальной культуры каждого народа в современном мире – актуальная задача любого государства. Толерантность к различиям в традициях, менталитетах, национальных ценностях между народами является залогом благополучного развития всего мирового общества в целом. И здесь развитие критического понимания рекламного

воздействия должно сочетаться с пониманием влияния других культур на сознание человека.

В монографии очень подробно описывается констатирующий эксперимент. Интересны, например, такие данные, полученные в результате анкетирования студентов (600 человек): «СМИ должны выполнять только развлекательную функцию – 95,66%; информационную – 4,44%; 82,66% опрошенных отметили огромное количество недостоверной и необъективной информации, передаваемой СМИ...»[с.85]. 236 студентов абсолютно уверены, что медийная продукция имеет только позитивные значения для аудитории, что, бесспорно, указывает на их низкий уровень критического мышления.

Описание констатирующего эксперимента способствует целостному восприятию проделанной автором работы. Это также может помочь студентам, аспирантам, педагогам, занимающимся исследованиями в таких направлениях как медиаобразование и психология рекламы.

Очень важна мысль автора об избирательности восприятия молодежи: «многое зависит от привлекательности формы подачи материала, способов организации воздействия на зрителя», тенденций моды [с.74]. Диктат моды, на мой взгляд, является механизмом, объединяющим культуры разных национальностей. Диалог культур является неотъемлемой частью медиаобразования, так как информационное пространство, которое изучается этой наукой – катализатор процесса глобализации. мода объединяет вкусы людей, тем самым делает схожими культуры разных наций. Естественно, критическое восприятие модных тенденций также необходимо...

В соответствии с особенностями учебной дисциплины автор предлагает использовать проблемные ситуации в качестве специального типа задачи. Ведущими принципами являются: личностно-ориентированный подход, системный подход, синергетический подход, культуросообразный подход. В монографии также выделяется три основополагающих компонента медиаобразовательной модели: диагностический, содержательно-целевой, результативный.

В качестве подтверждения результативности проделанной работы Е.А.Столбникова предлагает ответы на контрольное задание, которые явно показывают возросший уровень критического мышления у большей части студентов по сравнению с результатами первого констатирующего эксперимента.

В книге есть приложения, где содержатся полезные для педагогов, занимающихся медиаобразованием, анкеты, методические приемы, тесты, планы занятий и темы лекций по проблемам медиаграмотности.

КИНОПРЕССА, ШКОЛЬНИКИ И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ*Р.В.Сальный*

Рецензия на монографию: Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшекласников на материале кинопрессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.

В книге, ориентированной на медиапедагогов, а также на студентов и аспирантов педагогических вузов, обучающихся в рамках специализации «Медиаобразование» (03.13.30), медиакультура рассматривается как составляющая часть общей культуры. Воздействие СМИ на сознание действительно актуально, т.к. с помощью средств коммуникации формируется не только видение человеком окружающего мира, но и политика, экономика общества. Диалогический контекст - необходимая форма мышления для контактов с медиатекстом: реального и ложного, эстетического, морального и т.п. Особое внимание автор уделяет такому виду медиа, как кинопресса, обосновывая выбор тем, что в России наблюдается ее активное развитие, а старшекласники не могут правильно определить критерии отбора кинопрессы из-за низкого уровня медиакультуры, тогда как редакции изданий не всегда учитывают особенности этого возраста, манипулируют сознанием несовершеннолетней аудитории, тем самым оказывая на нее негативное воздействие.

Автор дает свое определение кинопрессе как «периодическим изданиям, направленным на популяризацию и анализ кинематографа как медиакультуры с учетом таких ключевых понятий как: агентства, аудитория, языки, технологии, репрезентация и категории медиа» [с. 53]. Далее выделяются следующие типы изданий о кинематографе: «информационно-развлекательные», «развлекательные», «рекламно-информационные», «информационно-аналитические», «аналитико-теоретические». Такое деление основано на ведущей функции того или иного типа кинопрессы. Издания представлены в направлении от более простых для восприятия к более сложным. Более сложные издания воспринимаются на уровне диалогической формы понимания, поэтому автор опирается на личностно-ориентированное обучение в построении своей модели медиаобразования, так как этот подход основан на развитии данной формы понимания у учеников.

Выбор старшекласников в качестве исследуемой автором группы обусловлен «устойчивым интересом редакций газет/журналов к раннему юношескому возрасту» [с.5]. Подробно анализируя психологические особенности старшекласников, и, опираясь на концепцию диалога культур М.М.Бахтина – В.С.Библера, автор делает вывод о том, что глубокое усвоение изданий кинопрессы будет проходить именно в процессе творческой деятельности. Исходя из того, что юношеское творчество – это

сфера, которая наиболее полно раскрывается во внеурочных занятиях, были выбраны кружковые и факультативные формы работы. В качестве основного вида деятельности автор выбрал игровую, которая сменяет учебную и учитывает индивидуальные особенности учеников.

Автор анализирует теории медиаобразования с точки зрения возможности использования их концептуальных основ в разработке своей модели. Выбор сделан в пользу эстетической, культурологической концепций, так как в них заложены основы «диалога культур», а также теории развития критического мышления. При этом личностно-ориентированное образование рассматривается как способ сближения личностей взрослого (педагога) и ребенка (ученика) и тем самым возобновляется сближение между ними, происходит восстановление связи, которая является необходимой для нормального психологического развития личности.

При анализе существующих в России моделей медиаобразования ориентирами были выбраны модели Ю.Н.Усова и А.В.Федорова, где предпочтение отдается потребностям и интересам учащихся, а также возможности ученика начать с анализа развлекательных медиатекстов и потом только переходить к авторским произведениям. Таким образом, учащимся легче научиться анализировать более простые для них медиатексты, а потом уже перейти к более сложным.

В монографии приведены теоретические предпосылки С.Н.Пензина к анализу фильма: «1) понимание авторских позиций, изучение всего, что непосредственно связано с автором; 2) постижение героя – основного носителя эстетического начала; 3) слияние, синтез двух предыдущих понятий»; и уровни художественного восприятия медиатекста по А.В.Федорову: «1) уровень «первичной идентификации»: эмоциональная, психологическая связь с фабулой повествования; 2) уровень «вторичной идентификации»: отождествление с героем произведения; 3) уровень «комплексной идентификации»: отождествление с автором произведения при сохранении «первичной и вторичной» идентификации». Тем самым Е.В.Мурюкина обнаруживает сходства в понимании проблемы восприятия художественных медиатекстов у российских медиапедагогов и, таким образом, рассматривает возможность применения такого рода подходов в своей модели медиаобразования.

В монографии анализируются также и зарубежные модели медиаобразования (Ж.Гонне, С.Френе, Д.Букингем, Л.Мастерман, К.Бэзэлгэт и др.). В качестве сильных сторон данных моделей выделены следующие: формирование практических умений, обучение распознаванию манипулятивных влияний СМИ, общение с медиа в диалогическом контексте. Эти принципы тоже нашли применение в разработанной Е.В.Мурюкиной модели.

Интересно описана автором и экспериментальная медиаобразовательная работа, что актуализирует прикладную значимость монографии для современных педагогов.

Книжная полка

ПРОБЛЕМА НАСИЛИЯ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА И НА ЭКРАНЕ

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

Рецензия на монографию: Тарасов К.А. *Насилие в зеркале аудиовизуальной культуры*. М.: НИИ киноискусства, 2005. 380 с.

В произведениях современной аудиовизуальной культуры отражаются социальные, моральные, культурные процессы, происходящие в обществе. Это отражение проецирует не только происходящие события, но и чувства, мысли, переживаемые современным человеком. В связи с этим актуализируется осмысление проблем современной медийной культуры.

Одной из актуальных проблем масс-медиа посвящена монография К.А.Тарасова «Насилие в зеркале аудиовизуальной культуры». Автор представляет нашему вниманию солидное исследование, явившееся результатом многолетней работы. Он исследует вопросы репрезентации насилия в социуме и масс-медиа в правовом, историческом, культурологическом, социологическом, медиаобразовательном контексте, анализируются основные факторы влияния экранного насилия на зрителя.

В первой главе представлен развернутый анализ основы насилия, включающий его основные методологические положения. Особое место автор уделяет вопросам насилия в российском кинематографе.

В монографии анализируется феномен насилия и основные факторы его воздействия на личность. Действительность такова, что все мы сталкиваемся с насилием во многих повседневных ситуациях, регулярно становимся зрителями экранного насилия, сценами которого изобилуют средства массовой коммуникации: телевидение, пресса, Интернет, кинематограф и т.д.

К.А.Тарасов справедливо отмечает, что «личная культура нормального человека заставляет его избегать серьезных конфликтов, а когда они все же возникают, насилие для их разрешения, как правило, применяются в последнюю очередь. В фильмах, преследующих преимущественно коммерческие цели, все происходит наоборот. Острые конфликты непрерывно изобретаются и множатся, а физическое насилие является приоритетным способом их разрешения. Отступление от правды жизни неизбежно отражается на содержании той картины мира, которую реально видит на «большом экране» типичный кинозритель» [с.173].

Каким же образом происходит репрезентация экранного насилия? Как измерять эффект воздействия образов насилия на зрителей? Ответы на эти вопросы автор исследует не только с теоретической, но и с экспериментальной точки зрения, используя методы статистического квазиэксперимента, в качестве материала которого выступают фильмы со

сценами насилия и результаты анкетирования несовершеннолетней аудитории.

В современной социокультурной ситуации трудно представить себе ситуацию запрета медиатекстов со сценами насилия и жестокости, поскольку любой фильм, сайт или компьютерная игра, как правило, без них не обходятся. В связи с этим вряд ли можно утверждать, что, запретив школьникам и молодежи смотреть на экранах сцены насилия, дабы «оградить их неокрепшую психику», мы сможем вырастить гуманистов, неспособных на насилие по отношению к окружающим людям, природе и т.д. К тому же такие запреты весьма проблематичны, учитывая все возрастающий интерес молодежной аудитории к масс-медиа. Другое дело, развитие умения аудитории самостоятельно критически оценивать различные медиатексты (телепередачи, фильмы, интернетные сайты и т.д.); способностей к восприятию и аргументированной оценке информации. Обучение «грамотному» чтению медиатекстов, может способствовать адекватной оценке сцен насилия, свидетелями которых являются школьники на экране и в жизни, развитию их медийной культуры. В этом, как известно, состоят основные задачи медиаобразования.