

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ



МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 2 2005

Российский журнал истории, теории
и практики медиапедагогике

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 2 2005

Российский журнал истории, теории
и практики медиапедагогике

Журнал основан в 2005 году.

Периодичность – 6 номеров 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

Редакционная коллегия:

А.В.Федоров
главный редактор
Н.Л.Альварес
Л.М.Баженова
О.А.Баранов
Е.Л.Вартанова
С.И.Гудилина
В.В.Гура
А.А.Демидов
Н.Б.Кириллова
С.Г.Корконосенко
А.П.Короченский
В.А.Монастырский
С.Н.Пензин
Г.А.Поличко
В.С.Собкин
Л.В.Усенко
Н.Ф.Хилько
А.В.Шариков

Адрес редакции:

Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России,
109542, Москва,
Рязанский проспект, д.99, офис У-430.
e-mail: tina5@rambler.ru
<http://edu.of.ru/mediaeducation>
<http://www.medialiteracy.boom.ru>
<http://www.mediaeducation.boom.ru>

Статьи для публикации в журнале
принимаются только по электронной почте.
© журнал «Медиаобразование»

Информационная поддержка:

Портал Московского Бюро ЮНЕСКО

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

Портал МОО ВПП ЮНЕСКО

«Информация для всех». <http://www.ifap.ru>

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

СОДЕРЖАНИЕ

Страницы истории

Чельшева И.В. Медиаобразование в России: от
тоталитарной эпохи к «оттепели» (1935-1968).....с.4.

Теория медиаобразования

Журин А.А. Интеграция медиаобразования
с курсом средней общеобразовательной школы..... с.29
Мурюкина Е.В. Модель медиаобразования учащихся
старших классов на материале кинопресссы..... с.52.

Медиаобразование в лицах

Бухова С.С. Педагогические идеи Ю.Н.Усова и
их значение для аудиовизуального медиаобразования с.62
Пolemический взгляд
Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование?.....с.68.
Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование?...с.75.
Короченский А.П. Медиаобразование: миф или
реальность?.....с.82.

Дети, молодежь и медиа: социологический аспект

Викторов А.Е. Пилотный номер «Экрана»: мнения
российских студентов.....с.87.

Медиапедагогика за рубежом

Федоров А.В. Медиаобразование в Германии,
Австрии и Швейцарии.....с.97.

Книжная полка

Чельшева И.В. Медиаобразование в начальной школе... с.107.
Чельшева И.В. Кинообразование: взгляд из Воронежа.... с.108.
Викторов А.Е. Медиаобразование, химия и... с.109.

Библиография

Список российских диссертаций по проблемам
медиаобразования.....с.112.

Список российских книг и брошюр по проблемам
медиа и медиаобразования.....с.117.

Медиаобразование в России: от тоталитарной эпохи к «оттепели» (1935-1968)*

И.В. Чельшева

кандидат педагогических наук, доцент

**статья написана при поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации «Государственная поддержка ведущих научных школ России» (грант НШ-657.2003.6, научный руководитель проекта – А.В. Федоров)*

Регресс медиапедагогической деятельности в эпоху тоталитарного идеологического контроля (1935-1955)

С середины 30-х жесткий идеологический и цензурный контроль со стороны государства пронизывал практически все стороны жизни людей. Многие творческие начинания в российском медиаобразовании были ликвидированы сталинским режимом в 1934 году, когда было принято решение распустить ОДСКФ. О.А. Баранов считает, что именно со времени прекращения деятельности ОДСКФ «в педагогической науке понятие о школьном кинематографе стало складываться как об учебном пособии» [Баранов, 1968, с.7]. Данный период в истории развития медиаобразования характеризовался тем, что в работе кино/фотокружков (как, впрочем, и в любой иной образовательной деятельности на материале медиа) преобладала ярко выраженная практическая направленность. Со второй половины 30-х до первой половины 50-х разрешены были в основном лишь пропагандистские кино/фотомероприятия, деятельность любительских кружков кино/фотосъемки, да выпуск стенгазет, полностью превращенных в пропагандистский рупор сталинского режима.

«Система тоталитарного мышления нанесла огромный вред не только художественному процессу, но и зрителю. Мощная машина образования и воспитания ориентировала и художника и зрителя на однозначность, на стандарт» [Вайсфельд, 1993, с.4]. Борьба с развитием самостоятельного, творческого, критического мышления в области медиаобразования шла во второй половине 30-х - первой половине 50-х годов и в высшей школе. Многие киновузы были закрыты, либо пере-

профилированы, поэтому аудиовизуальное образование в России было сосредоточено только в двух высших учебных заведениях...

Кроме того, в данный период возник официальный ориентир «истинного» искусства, просуществовавший вплоть до 80-х годов: так называемый «соцреализм». В рамках этого «самого передового в мире художественного метода» должно было создаваться практически любое произведение искусства, будь то кинофильм, роман или театральная постановка. За соответствием того или иного медиатекста идеологическим критериям «соцреализма» следила строгая государственная цензура: «невозможен был даже единичный случай, когда Наркомпросс взял бы или заказал для своего фонда фильм без соответствующего разрешения ... методистов и экспертов» [Черепинский, 1989, с.28].

Действительно, дальнейшая история развития кинообразования в России на протяжении почти полувека была связана с постоянным идеологическим давлением со стороны властей. Перед создателями фильмов, например, ставилась задача – «помогать учителю формировать социалистическое мировоззрение учащихся. Представлялось целесообразным использовать фильмы как дополнение к учебнику в качестве экскурсионного и хроникально-агитационного материала» [Черепинский, 1989, с.26]. При этом совершенно забывалось о богатых перцептивных возможностях кинематографа, его художественной специфике. «Школа фактически самоустранилась от работы с произведениями кинематографа, показывая учащимся лишь учебные фильмы как иллюстрацию к урокам» [Баранов, 1968, с.8].

В этой ситуации к концу 30-х годов число кино/фотокружков резко сократилось. Они были разрознены и лишены методической и материальной поддержки, которую прежде им оказывало ОДСК(Ф). Несмотря на это, многие педагоги продолжали говорить о больших воспитательных возможностях киноискусства, выдвигая, однако, на первый план его идеологическую функцию. В 1937 году известный педагог А.С. Макаренко, выступая с лекциями по воспитанию, отмечал что «кино является самым могучим фактором не только по отношению к детям, но и по отношению к взрослым... В подавляющем числе наши кинофильмы являются прекрасным и высокохудожественным воспитательным средством» [Макаренко, 1957, с.423]. В то же время он обращал внимание на опасность, которую таит в себе пассивное «проглатывание» школьниками легко доступного кинематографического зрелища, и в связи с этим предлагал ограничить количество посещений кинотеатров детьми

двумя походами в месяц. Причем просмотренный фильм, по мнению А.С.Макаренко, обязательно должен был обсуждаться в семье.

В 30-х годах публиковались результаты исследований, затрагивающие вопросы влияния учебного кино на успеваемость учащихся. Например, В.И.Крапчатов в 1936 году привел следующие данные: «киноуроки в процессе проработки тем по различным предметам дают повышение успеваемости от 14,5%-17% до 33,2%-50% и повышают прочность запоминания изучаемого материала на 72,7%-84,5%» [Крапчатов, 1936, с.3-10].

Были разработаны специальные требования к фильмам, например: «связь материала фильма с задачами социалистического строительства». К каждому учебному фильму должна была прилагаться методическая разработка для киноурока, проникнутая тогдашней политической конъюнктурой и коммунистической идеологией. Осмысление медиатекстов происходило вне художественной сферы, на первый план выступали воспитательно-идеологические задачи и обучение школьников практическому обращению с аудиовизуальной техникой. Тенденция использования кино на утилитарно-прикладном уровне закрепилась на долгие годы. Киноленты применялись лишь как иллюстрации к беседам и мероприятиям, как средства информации о различных явлениях и событиях.

В целом методика кинообразования на данном историческом этапе заключалась в следующем:

- 1) учителя просматривали, обсуждали и отбирали фильмы, которые рекомендовались для просмотра детьми. Более того, обсуждению подвергались даже тексты вступительного слова, с которым обращался перед сеансом учитель к детскому коллективу. Была разработана примерная тематика вступительных слов: например, в качестве вступления к фильму «Чапаев», была рекомендована тема «Победа Советской Армии в годы гражданской войны», а перед фильмом «Сельская учительница» проводилась беседа «Что дала советская власть женщине» и т.п.;
- 2) после определения кинорепертуара и текста вступительной речи следовал этап формирования у ребят конкретной установки на углубленное восприятие основной идеи, давались четкие рекомендации, какую литературу, связанную с темой кинофильма, следует прочитать. Готовились выставки работ детей на тему просмотренного фильма: фотографии, плакаты, лозунги, монтажи и т.д., разучивались песни по данной тематике. Школьники проводили викторины по обществоведению

или родному языку, организовывали тематические выставки по теме киноленты;

3) перед просмотром фильма с детьми проводились эстафеты, игры, пляски, чтение книг, настольные игры и т.д. для так называемой «эмоциональной подготовки». Непосредственно перед сеансом учитель обращался к аудитории с вступительным словом (текст которого, как мы уже знаем, был заранее подготовлен и согласован с другими учителями). По ходу фильма педагог комментировал происходящее на экране. На этом же этапе предполагалось «воспитание у учащихся чувства сознательности и ответственности».

4) После просмотра проводилась так называемая «закрепительная» работа, то есть обсуждение, диспут или суд над фильмом, где опять-таки на первый план выходили идеологические вопросы и, как правило, не затрагивались художественные.

В учебном пособии для средних и высших учебных заведений «Методика и техника киноработы в школе» были выдвинуты требования к киноуроку, при построении которого «педагог обязан исходить из единого принципа – не тема урока для кинофильма, а кинофильм для тематики предмета урока, т.е. материал фильма привлекается только для лучшего разрешения и углубленного содержания прорабатываемых вопросов» [Полонский и др., 1932, с.33].

В период 40-х - 50-х годов произошли значительные изменения в методике интегрированного кинообразования. Одной из главных задач стал поиск путей «разведения» в сознании учащихся литературы и кино как двух разных искусств. Подобное отделение литературы от кино и наоборот, происходило путем сопоставления позиций режиссеров и писателей, знакомства с особенностями этих искусств. Данная методика применялась для того, чтобы чтение литературных произведений не подменялось их экранизацией.

В годы Великой отечественной войны кино/фотолюбительство продолжало жить, хотя за это время «было уничтожено около 4000 комплектов кинопроекторной аппаратуры и свыше 18 тысяч фильмокопий» [Черепинский, 1989, с.42]. Но, несмотря на это, снимались любительские кино/фоторепортажи, многие из которых потом стали классикой. На первый план, как и в годы гражданской войны, выдвинулась хроника, которая активно использовалась в публицистических фильмах и киножурналах.

В конце 1945 года состоялась конференция по научно-педагогической кинематографии (Ленинград). На ней было принято

решение восстановить кинофотосекции и кружки в клубах и домах культуры. Но до конца 50-х в силу разного рода идеологических и материальных причин особых изменений в области киноработы не произошло.

Исследования по проблемам кинообразования, начатые Государственным институтом кинематографии в 30-х годах были прерваны, не использовались и работы исследователей 20-х годов. В учительской среде киноискусство считалось самым доступным и легким из искусств, восприятие которого не требует особой подготовки, что, несомненно, оказало большое влияние на всю систему кинообразования в 30-е - 50-е годы, и выдвинуло на первый план практические компоненты использования кино. Зато значительное внимание уделялось проблеме использования кино как ТСО - важнейшего дидактического средства политехнического обучения.

В послевоенные годы фото/кинолюбительское движение (прежде всего – детское) стало развиваться более активно. Был проведен ряд кинолюбительских конкурсов для школьников. Детские кинолюбительские объединения снимали документальные, мультипликационные, игровые, научно-популярные киноленты, а также «кинопортреты», киночерки и т.д. Работа над кинолентами и фотосъемка требовала от учащихся разнообразных знаний, причем не только технических, но в какой-то степени - и в области искусства.

Правящая идеология по-прежнему сильно влияла на развитие прессы (в том числе - самодеятельной). Пресса была не другом и советчиком, а ментором и судьей. Причем нормы и ценности, провозглашаемые со страниц детских изданий, должны были восприниматься как единственно правильные и неизменные. Дети для этих изданий играли роль пассивного объекта воспитания, послушных исполнителей приказов взрослых. Школьная печать была в данный период представлена стенными, фото/радио/световыми и «живыми» газетами, которые получили «широкое распространение в средней школе, прочно вошли в жизнь ученических коллективов» [Колдунов, 1955, с.1].

О школьной печати в послевоенные годы писали А.Н.Капралова, К.А.Мезько, Ф.Я.Денцис и др. исследователи. К примеру, А.Н.Капралова, освещая опыт самодеятельной стенной газеты московской женской школы № 19 выделяла такие ее разделы, как пропаганда и идеология (естественно, коммунистическая), учебная работа и т.д. Задачи школьной печати в работах тех лет виделись в том, чтобы помогать «учителям, комсомольской и пионерской организации сплаци-

вать учащихся в дружные, целеустремленные классные и общешкольные коллективы, бороться за высокую успеваемость, сознательную дисциплину и активное участие в общественной работе всех школьников, развивать в ученическом коллективе критику и самокритику, воспитывать высокоидейное общественное мнение» [Капралова, 1949, с.13]. Эти задачи ставили перед школьной прессой и руководящие органы образования. Например, приказ министра просвещения от 12 декабря 1951 года призывал: «больше использовать школьную печать для воспитания правильного общественного мнения учащихся» [Об укреплении..., 1952, с.247]. Недаром в этот период продолжали выпускаться юмористические, сатирические газеты (разделы), рассказывающие об отстающих учениках, опоздавших и т.д., что, по мнению педагогов, должно было способствовать решению вышеуказанных задач.

Так называемая «воспитательная действенность» печати для детей и юношества базировалась на следующих основных критериях: коммунистическая идейность и целеустремленность школьной печати; «правдивость и точность» (опять-таки в рамках строгой идеологической цензуры) ее выступлений; плановость и регулярность выпуска газет; злободневность и разносторонность тематики и содержания; «острая форма» подачи содержания и яркость оформления; массовое участие детей в подготовке к выпуску газеты; «быстрое и правильное реагирование коллектива»; согласованность в работе редколлегии. Каждой школе, в свою очередь, рекомендовалось иметь не более одной-двух общешкольных редакционных коллегий, одну дружинную редколлегию. В каждом классном коллективе также имелась своя редакционная коллегия, которая готовила классные стенгазеты и материалы для общешкольных и дружинных изданий [Колдунов, 1955, с.249-250].

Словом, медиаобразование на материале прессы и радио было чрезвычайно формализованным, «идейно выдержанным» и строго контролируемым. Об этом свидетельствуют даже сами названия тогдашних публикаций и педагогических исследований. Так в 1955 году была успешно защищена кандидатская диссертация на симптоматичную для тех лет тему: «Школьные газеты как средство коммунистического воспитания учащихся средней школы» [Колдунов, 1955].

В первой половине 50-х состоялась защита первых кандидатских диссертаций, посвященных медиаобразовательной тематике на аудиовизуальном материале. Б.П.Кашенко, Е.А.Меньших, Е.М.Сычева и К.В.Чиркова исследовали проблемы использования учебного кино и

экранных пособий в школе (в основном на уроках дисциплин обязательного цикла, включая физику, историю и т.д.).

Итак, российское медиаобразование 1935-1955 годов практически игнорировало художественные задачи. Основная ставка, как мы уже отмечали, делалась на практические подходы и технические средства обучения. И всё это при неусыпном и резко усилившемся идеологическом контроле педагогического процесса.

Либерализация педагогических концепций медиаобразования в период «оттепели» (1956-1968)

Данный исторический период, на наш взгляд, можно охарактеризовать как этап либерализации медиаобразования в России в период так называемой политической «оттепели», сопровождавшейся официальным осуждением сталинизма (но в полной мере сохранявшей ориентацию на коммунистическую идеологию). В конце 50-х – начале 60-х движение кинообразования в обычных российских вузах и школах стало активно расширяться, чему способствовал и очевидный ренессанс российского кинематографа (фильмы М.Калатозова, С.Урусевского, А.Тарковского, М.Хуциева, С.Параджанова и других мастеров). Увеличилось число учебных заведений, в которых проводились занятия по кинообразованию (Москва, Воронеж, Ростов, Самара, Курган, Тверь, Таганрог и др.). В школах и внешкольных учреждениях медиаобразование на материале киноискусства проводилось по нескольким направлениям: кинокружки, кинолектории, киноклубы. Эти направления были достаточно условны, а границы между ними - подвижны, в некоторых случаях наблюдалось их переплетение, но основным занятием для всех видов кинообразования был анализ фильма [Баранов, 1968, с.26].

В целом эстетическое воспитание стало рассматриваться как средство гармонического развития человека, приобщения его к искусству (в том числе - к кинематографу), освоения художественного языка, формирования образного мышления. Несмотря на то, что партийно-классовая установка не могла не присутствовать практически во всех научных трудах (прежде всего - в педагогических), во многих из них получили продолжение гуманистические идеи российской педагогики XIX века, полезные для развития творческих задатков аудитории направления эстетического воспитания 20-х годов XX века. Именно в этом русле развивалась деятельность основоположников отечественного медиаобразования О.А.Баранова, С.Н.Пензина, Ю.М.Рабиновича и др.

О.А.Баранов, например, с 1957 года работал учителем и воспитателем калининской школы-интерната №1. Сначала он руководил кружком киномехаников. Позже этот кружок перерос в киноклуб им. А.Довженко, который в сочетании с киномузеем просуществовал более двадцати лет (до 1981 года). По мнению О.А.Баранова, кинообразование способствует расширению эстетического восприятия (обращая внимание школьников на многослойную структуру кинопроизведений); выработке точного, а в идеале – адекватного понимания кинематографического языка; знакомству с «условиями игры» киноискусства. Он справедливо считает, что «решение этих задач возможно только в условиях коллективной увлеченности экраном, в атмосфере дружеского общения, споров, обмена знаниями и мнениями, в психологическом климате совместного творческого познания» [Баранов, 1979, с.8-9].

На протяжении многих лет О.А.Баранов активно использовал потенциальные возможности межпредметных связей, сочетая киноискусство с различными предметами школьной программы (литературой, музыкой, историей и т.д.). Он считает, что кинообразование, направленное на воспитание и развитие личности, можно начинать с младшего школьного возраста, используя ряд игровых методик. Не потеряло актуальность высказывание О.А.Баранова о том, что «общие понятия о структуре фильма – о кадре, плане, ракурсе, монтаже и т.д. – должны быть наглядными, игровыми» [Баранов, 1979, с.17]. Причем, принцип игры сохраняется в работе с учащимися вплоть до старшего школьного возраста (конкурсы, КВНы, викторины и т.д.).

В своем диссертационном исследовании О.А.Баранов писал, что, изучая со школьниками киноискусство, надо «идти от непосредственного восприятия фильма к его идейно-художественному осмыслению, определению своего отношения к нему и использованию приобретаемых знаний и опыта в решении жизненно-этических вопросов» [Баранов, 1968, с.169]. Для более глубокого и эмоционального раскрытия сущности теоретических вопросов кинематографа он привлекал специальные иллюстрации-кинофрагменты. В процессе кинообразования школьников О.А.Баранов считал весьма важным изучение истории и теории киноискусства, творчества классиков российского экрана, обсуждение и рецензирование кинофильмов. Все это помогало учащимся получать эстетическое наслаждение «от сложных по структуре и тонких по языку поэтических и интеллектуальных фильмов», содействовало «усвоению законов условного и вместе с тем образного выражения мысли» [Баранов, 1968, с.169].

О.А.Баранов справедливо полагал, что «обсуждение фильмов позволяет закрепить эмоции, возникшие при просмотре, раскрывает перед учащимися значение художественных образов, композицию кинопроизведения, идейное содержание фильма, пополняет знания по теории и истории киноискусства» [Баранов, 1968, с.165]. Художественный анализ кинопроизведений шел в процессе коллективного обсуждения, появлялась возможность более подробно познакомиться с авторской концепцией, эстетическими особенностями экранного текста. Кроме того, мнения, высказываемые учащимися в процессе обсуждения, помогли развитию самостоятельности суждений о фильмах.

Анализ произведений киноискусства базировался на единстве «его идейного содержания и художественной формы. Способность учащихся видеть, какими художественными средствами в фильме создается образ, и как выражаются через него мысли и чувства автора, является важным условием способности к более глубокому проникновению в художественные произведения» [Баранов, 1968, с.166]. Рецензирование кинопроизведений признавалось О.А.Барановым «одним из важнейших средств кинематографического воспитания», так как данная форма работы способствовала «росту потенциальных возможностей учащихся в восприятии искусства, активизации мыслительной деятельности», творческих способностей [Баранов, 1968, с.167].

Другой видный российский медиапедагог Ю.М.Рабинович (1918-1990) стал родоначальником «курганской школы» медиаобразования. Основными ее направлениями были: кинообразование учащихся средних учебных заведений, киноклубная работа, подготовка педагогических кадров в области кинообразования (в частности, в Курганском педагогическом институте, а позже – в Областном институте усовершенствования учителей). Последнее направление, например, осуществлялось на вузовских спецкурсах и спецсеминарах, в ходе которых проводился анализ кинофильмов и киноведческой литературы, изучалась история киноискусства, теория и методика кинообразования. Ю.М.Рабинович являлся активным сторонником «эстетического» медиаобразования, основанного на взаимодействии кинематографа и литературы.

Другой известный отечественный деятель медиаобразования, ярко проявивший себя в эпоху «оттепели», - С.Н.Пензин. Еще в 1957 году он попытался ввести факультативный курс «Введение в киноведение» в одном из Воронежских вузов. В 60-х он стал одним из первых медиапедагогов, работавших на новом тогда телевизионном материале. В даль-

нейшем С.Н.Пензин написал масштабную исследовательскую работу, систематизировавшую и описавшую опыт российских школ и вузов, накопленный в области кинообразования (анализ учебных пособий, учебных программ, практических подходов) и кино/видеолюбного движения [Пензин, 1987].

В конце 50-х годов XX века вопросы кинематографического воспитания школьников были разработаны по-прежнему недостаточно. Отсутствовала стройная теоретическая система кинопедагогике. Вот почему практика «являлась экспериментом, подходом к теоретическим положениям. Приходило время кинообразования. ... Кино, как средство воспитания эстетических взглядов, потребностей, вкуса приобретало необыкновенное значение» [Рабинович, 1991, с.58].

В 1960 году журнал «Искусство кино» опубликовал открытое письмо тогдашнему президенту Академии педагогических наук РСФСР, где говорилось о необходимости сближения киноискусства и школы [Президенту..., 1960, с.1-3]. Это письмо вызвало довольно оживленную дискуссию: как на страницах журнала, так и среди российских педагогов. В 1964/65 году была предпринята очередная попытка использования потенциальных возможностей киноискусства в процессе воспитания подрастающего поколения. Союз кинематографистов совместно с Бюро пропаганды советского киноискусства и кинотеатром юного зрителя «Родина» подготовили и провели цикл лекций по кинообразованию с демонстрацией художественных фильмов для молодежи. Однако О.А.Баранов с сожалением констатирует, что программу этих лекций нельзя было признать удачной: ее основным недостатком была бессистемность тематики [Баранов, 1968, с.34].

Вплоть до начала «оттепели» западный кинематограф оставался в России либо *terra incognita*, либо материалом для гневных обвинений и разоблачений. Изучение зарубежного кинообразовательного опыта было также делом практически нереальным по цензурным соображениям. И только в 60-е годы отечественные кинопедагоги получили возможность изучать (пусть даже и в «отфильтрованном» виде) опыт зарубежных коллег - из Югославии, Польши, Венгрии, Германии и других стран. К примеру, И.В.Вайсфельд первым из российских медиапедагогов выступил с докладом на международной конференции ЮНЕСКО по кинообразованию (Рим, 1966).

Хотя «оттепельные вольности» не отличались повышенным либерализмом, научные исследования российских медиапедагогов 60-х были не столь идеологизированы, как в период тоталитарного «практиче-

ского медиаобразования». К более традиционному «практическому» направлению в российском медиаобразовании можно, наверное, отнести диссертации Л.П.Прессмана (1963) и Н.М.Шахмаева (1967), посвященные тематике и применения аудиовизуальных, экранных средств в школьном учебном процессе и почти не затрагивающие аспекты кино как искусства. Зато защищенные в одном и том же 1966 году диссертации А.С.Карасик (Строевой), Р.Г.Рабиновича и Ю.М.Рабиновича были напрямую связаны с художественными аспектами кинообразования. Исследование О.А.Баранова (1968) впервые в российской педагогике обращалось к воспитательным возможностям киноclubного движения.

Одним из самых важных событий в «оттепельной» эпохе развития медиаобразования в России стало создание Совета по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов в 1967 году. Совет на общественных началах возглавлялся киноведом Н.А.Лебедевым (1897-1978). Позже Советом стал руководить киновед и теоретик кинодраматургии И.В.Вайсфельд (1909-2003). Среди российских деятелей кино/медиаобразования, еще с начала 60-х годов начавших активную практическую работу в школах, вузах и киноclubах, помимо О.А.Баранова, С.Н.Пензина и Ю.М.Рабиновича следует назвать Ю.Н.Усова, И.С.Левшину, З.С.Смелкову (Москва), Н.С.Горницкую (Санкт-Петербург), С.М.Иванову (Таганрог), Е.В.Горбулину (Армавир), Э.Н.Горюхину (Новосибирск), Л.В.Усенко (Ростов) и других.

С первых же дней своей работы Совет попытался объединить усилия медиапедагогов-энтузиастов из разных городов страны (Москва, Петербург, Армавир, Воронеж, Тверь, Курган, Самара, Новосибирск, Орел, Красноярск, Ростов, Таганрог, Тамбов, Екатеринбург, Уфа и др.). Было налажено сотрудничество с Министерством просвещения, Академией педагогических наук и Государственным комитетом по кинематографии, в частности, по линии создания и публикации учебных программ, пособий, распространения практического опыта, организации семинаров и конференций. Начиная со второй половины 60-х, такого рода конференции проходили регулярно в разных городах.

С конца 50-х в России снова стало развиваться киноclubное движение, объединившее тысячи поклонников десятой музы разного возраста. В 1961 году открылся московский Центральный клуб любителей кино (КДК), основными формами работы которого были беседы, лекции, просмотры и обсуждения фильмов.

О.А.Баранов определяет понятие «киноclub» как «самодеятельное, активное объединение людей, стремящихся обогатить свои знания

об искусстве, научиться обстоятельно разбираться в его творческих проблемах, понимать и ценить идейно-художественные достоинства фильмов, использовать кино как могучее средство познания жизни, мощное оружие политического и эстетического познания. (...) Киноклубы являются высшей ступенью по сравнению со школьными кинотеатрами. В школьном кинотеатре работа ограничивается проведением бесед перед сеансом, обсуждением фильмов и сообщением элементарных сведений об искусстве. Киноклуб предусматривает систему формирования художественных вкусов своих членов, ... предполагает высокий уровень подготовки..., их умения творчески самостоятельно мыслить. В его составе нет пассивных наблюдателей» [Баранов, 1968, с.44].

Работа в киноклубе под руководством О.А.Баранова была достаточно разнообразной: встречи с деятелями кинематографа, демонстрация игровых, документальных фильмов (в том числе и любительских), выставки художников и т.д. С новостями кино членов клуба знакомила специальная информационная группа. Говоря о задачах киноклуба, О.А.Баранов определял их как организацию творческого отдыха, «совершенствование художественной культуры, развитие эстетического вкуса членов клуба» [Баранов, 1968, с.42].

Прошедший в 1965 году съезд Союза кинематографистов принял решение оказывать помощь и поддержку киноклубному движению. Была создана комиссия при Союзе кинематографистов по работе с КДК: разработан устав и учебные программы, методические материалы. В 1967 году в Москве был проведен первый широкомасштабный семинар по киноклубному движению, на котором присутствовали представители 36 киноклубов страны. Далее такого рода акции были продолжены (Воронеж, Самара, Пущино и т.д.). Киноклубам (как, впрочем, и кинообразованию) активно помогали киноведы Н.А.Лебедев, Д.С.Писаревский, И.В.Вайсфельд, Л.И.Пажитнова, «кинокритики с педагогическим уклоном» И.С.Левшина, Л.А.Рыбак, режиссер Г.Л.Рошаль и другие. Уставы многих клубов предусматривали не только просмотры и обсуждения фильмов, но и изучение истории киноискусства, творчества выдающихся мастеров, социологические исследования и т.д. [Лебедев, 1969, с.52-54].

В московском клубе «Красный текстильщик» открылся специальный «киноклубный» кинотеатр. Киноклубное движение возрождалось во многих городах нашей страны. К примеру, в Кургане был создан один из первых киноклубов при школе №27, которым многие годы ру-

ководил Ю.М.Рабинович. В то время не было четко разработанной теории и методики киноclubного движения, и поэтому каждый педагог работал почти вслепую, и одновременно со своими воспитанниками учился сам [Рабинович, 1986, с.3]. Там же, в курганской области (с.Кетово) около двадцати лет существовал киноclub имени братьев Васильевых, руководимый Ф.Ю.Рабиновичем. Участники киноclubа рассказывали об интересных фильмах в районной газете, в радиопрограммах, в кинотеатрах. Киноclub стал лауреатом Всесоюзного смотра-конкурса киноclubов. В курганской области существовал еще целый ряд киноclubов: в Шадринске, в курганских школах №№ 22, 29 и др.

Воронежский городской киноclub «Друзья десятой музы» начинал свою работу в 1965 году как маленький киноцентр Воронежского государственного университета и был ориентирован на эстетическое воспитание средствами киноискусства, на пропаганду лучших его произведений. Работа киноclubа при воронежском кинотеатре «Пролетарий», объединила студентов, преподавателей, всех любителей кино. В рамках работы киноclubа проводились кинопанорамы, ретроспективные показы, встречи с деятелями кинематографа и т.п. Со временем он обрастал филиалами, которые открывались при внешкольных учреждениях, вузах. При городском киноclubе работало несколько киноуниверситетов. Главными задачами на данном этапе были организация коллектива, подготовка кинопедагогов. Таким образом, работа велась в нескольких направлениях: «первое - кинолектории для старшеклассников и для учащихся ПТУ: второе - ведение «Основ киноискусства» в классах с педагогической специализацией: третье - факультативы для студентов пединститута и университета: четвертое - кинокурсы для учителей» [Пензин, 1987, с.119].

Журнал «Советский экран» в 1965 году провел анкетирование на предмет пристрастий кинозрителей. Данный опрос показал, что члены киноclubов более чем обычные кинолюбители ориентированы на серьезные кинокартины, «возникла оппозиция бездумному, развлекательному кинематографу» [Пензин, 1987, с.137]. В 1965 году на страницах «Советского экрана» появилась статья И.С.Левшиной, где обращалось внимание на трудности, с которыми сталкивались киноclubы: «Любителей кино, которые работают в киноclubном движении, пока еще, во-первых, микроскопически мало по сравнению с нашей многомиллионной аудиторией, а во-вторых, ... они «подвижники», строящие свою работу только на энтузиазме. Но ведь энтузиазм тоже нуждается в поощ-

рении. А пока клубы не имеют ничего, кроме многочисленных обязанностей, которые они добровольно взяли на себя» [Левшина, 1965, с.8]. В.А.Монастырский, характеризуя деятельность киноклубов конца 60-х, отмечает, что в правовом отношении киноклубы были совершенно незащищенными и зависели от интеллектуального уровня и настроения любого чиновника, который мог запросто «запретить киноклуб как «идейно вредный», чему, увы, в те времена примеров было немало» [Монастырский, 1999, с.104].

Действительно, киноклубное движение в стране развивалось весьма активно, став своеобразным досуговым центром, где собирались единомышленники. Киноклуб зачастую обращался не только к киноискусству, но и к другим видам искусства. Таким образом, киноклубы удовлетворяли потребность молодежи в общении, в совместном творчестве, в развитии эстетического вкуса и восприятия кинопроизведений. Особый интерес вызывали кинофильмы для подростков и молодежной аудитории.

Так или иначе, киноклубы: 1) демонстрировали значительные в художественном отношении фильмы, а также те, которые вызвали наибольший резонанс в обществе; 2) стали местом проведения досуга, своеобразным «клубом по интересам»; 3) развивали критическое мышление, художественный вкус, эстетическое восприятие аудитории.

Социокультурная ситуация в нашей стране в то время способствовала огромному интересу к кино как со стороны учащихся, так и со стороны многих учителей. О видеотехнике и о персональных компьютерах тогда еще только мечтали фантасты. Фильмы по телевидению показывались редко, да и количество самих телеканалов было весьма ограничено (разве что в Москве их было несколько, в провинции зачастую транслировался лишь один канал). Посещаемость кинотеатров оставалась очень высокой (до 18 кинопосещений на одного человека в год: естественно, у школьников эта цифра была гораздо большей). Информации о кино (особенно - о зарубежном) не хватало. Для многих россиян экран был чуть ли не единственным окном в мир, прорубленным во всё еще плотном «железном занавесе»...

«Оттепель» способствовала и активному росту кинолюбительских объединений. Вторую половину 50-х годов XX века традиционно принято считать временем второго рождения любительского кинематографа. Это произошло благодаря следующим предпосылкам: -значительно улучшилось качество киноаппаратуры и киноматериалов, их доступность и надежность;

-кинолюбительство стало «не только массовой, но и коллективной формой самостоятельного творчества» [Ильичев, Нащекин, 1986, с.16];
-кинолюбительство официально считалось важным средством агитационной и культурно-воспитательной работы, поэтому профсоюзы начали материально поддерживать любительские кино/фотообъединения, их работа регулярно освещалась в прессе;
-профессиональные кинематографисты оказывали большую творческую поддержку любителям (при Союзе кинематографистов открылась секция кинолюбителей);

Любительская киностудия являлась «одной из форм коллективной художественной самодеятельности в области кинематографа» [Баранов, 1968, с.210] и имела, по мнению О.А.Баранова, большое значение для кинематографического развития учащихся, сплочения коллектива, повышения качества знаний, давала основы кинематографической грамотности. Деятельность киностудий предполагала сочетание теоретической и практической деятельности. Наряду с хроникой, учащиеся создавали игровые, учебные, видовые фильмы. При серьезном подходе к работе школьной киностудии она имела возможность «заинтересовать старшеклассников и послужить одним из активных средств приобщения учащихся к кинематографу» [Баранов, 1968, с.208].

Кинолюбительское движение стало расширяться по всей России. Новые ячейки кинолюбителей возникли в Москве, Питере, Азове, Владимире, Выборге, Уфе, Иваново, Иркутске, Красноярске, Магнитогорске, Орле, Перми, Петропавловске-Камчатском, Таганроге, Туле, Тюмени, Тобольске, Самаре, Саратове, Серпухове, Ростове-на-Дону, Рыбинске, Рязани, Челябинске, Ярославле и других городах. Это движение развивалось и в сельской местности - в Московской, Псковской, Новосибирской, Омской и других областях. В рамках Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве состоялась международная встреча по любительскому кино, а чуть раньше прошел первый Московский фестиваль самодеятельного кинотворчества. В 1959 году открылся первый Всесоюзный смотр любительских фильмов, на который было прислано более 500 лент. Фильмы-призеры демонстрировались на экранах кинотеатров и по телевидению. Смотр стал важной вехой в истории кинообразования в России, хотя, конечно, при оценке фильмов в первую очередь учитывалась идеологическая направленность киноработ.

Смотр позволил выявить следующие трудности и недостатки любительской киносферы: нехватка любительской техники для киносъем-

ки, специальной литературы и учебных пособий, стремление кинолюбителей слепо подражать штампам профессионалов и т.д. [Ильичев, Нащекин, 1986, с.32]. В том же 1959 году российские кинолюбители получили возможность выйти на арену международных фестивалей. Успешно прошли и следующие смотры работ кинолюбителей в 1962, 1964 и 1967 годах (с 1972 года такого рода смотры и конкурсы проходили уже практически ежегодно). К 1967 году в стране насчитывалось около 4 тысяч любительских кинокружков и студий. [Ильичев, Нащекин, 1986, с.38]. Некоторые из них стали своего рода медиакомплексами. Студийцы и кружковцы занимались социологическими исследованиями в области кино, изучали историю киноискусства, организовывали просмотры и дискуссии фильмов, выставки и кино вечера, снимали документальные, игровые и анимационные фильмы и т.д.

Любительские киностудии имели большое значение для кинематографического развития учащихся, повышения качества знаний, изучения основ кинограмоты. Теоретическая работа здесь нередко удачно сочеталась с практической. Однако работа многих любительских кинообъединений строилась на основе устаревшей методики, согласно которой самодеятельное кинотворчество рассматривалось лишь как овладение суммой технических приемов кино съемки. То же самое происходило и в кружках кинодемонстраторов: и они основное внимание уделяли технической стороне дела, практически не занимаясь изучением киноискусства.

Главной задачей считалось повышение уровня отдельных кинолюбителей и клубных киностудий до профессионального уровня. С.И.Ильичев и Б.Н.Нащекин отмечают, что кинолюбительское движение было представлено: 1) индивидуальными работами отдельных кинолюбителей; 2) коллективными: любительскими студиями и кружками, которые поддерживались профсоюзными организациями предприятий, объединений, учреждений культуры и т.д. [Ильичев, Нащекин, 1986, с.21].

Так или иначе, кинолюбительство приобрело большую популярность. К примеру, в Питере для молодежи была организована учеба, в процессе которой определялось направление будущей работы кинолюбителя в зависимости от его склонностей и способностей. А на гостелерадио в 1961 году был создан отдел по работе с кинолюбителями, ставший инициатором конкурса любительских фильмов для телевидения. В 50-е годы появились и детские любительские киностудии. Например, в Ярославле существовала студия, где занимались дети разных

возрастов. Эта студия неоднократно представляла свои ленты на конкурсы.

Многие кинолюбительские объединения были центрами методической, исследовательской и организационной работы, выпускали свою периодику, проводили работу по трем основным направлениям: -социологическое (изучение вопроса проката фильмов, как любительских, так и профессиональных); -историческое (изучение истории кинематографа - любительского и профессионального); -краеведческое (изучение и поиск материалов о родном крае).

В данный период развивалось и еще одно направление кинообразования - юношеские и детские кинотеатры, которые представляли собой одну из самых распространенных, доступных и интересных форм деятельного, активного познания киноискусства. Целью их создания было расширение общеобразовательного и политехнического кругозора учащихся, их эстетическое и нравственное воспитание. Важной особенностью детского кинотеатра являлся элемент игры, праздничности, присутствовавший в разных видах деятельности. Руководящие функции выполняло правление (совет), избираемое на общем собрании. В его составе были директор, администраторы, киномеханики, билетеры, кассиры, оформители, контролеры, массовики и т.д. Традиционная структура кинотеатров включала в себя познавательные, просветительно-пропагандистские, организационно-технические группы (кружки). Как правило, ими руководили учителя-предметники. Так в работу кинотеатра вовлекалась практически вся школа, в том числе и те учащиеся, кто не занимался в системе регулярного кинообразования. Эта всеобщность во многом определяла широту, эффективность и разнообразие массовых мероприятий [Баранов, 1979, с.66-67].

Школьные кинотеатры получили большое распространение как новая форма внеурочной работы. В 1963/1964 учебном году таких филиалов было всего 7, а в 1965/1966 – уже более 200. Они «оправдали себя как прекрасная форма внеклассной работы, построенная на подлинной самостоятельности учащихся» [Строева, 1962, с.41]. Детские и юношеские кинотеатры проводили анонсирование фильмов, конкурсы киноплакатов (профессиональных, или созданных самими ребятами). Например, по рисунку на афише школьники пытались определить, о чем будет тот или иной фильм, объясняли, как понимают смысл киноплаката и т.п. Перед сеансом педагог выступал с краткой преамбулой о художественных особенностях картины, языке образов, средствах, с

помощью которых воплощена идея фильма. Иногда беседа продолжалась и после просмотра киноленты. Некоторые детские кинотеатры имели собственные издания, на страницах которых публиковались новости кино, рецензии на киноленты, проходили киновикторины. Кинотеатры организовывали и проводили фестивали, конференции и т. д. [Баранов, 1968, с.37-38]. Во многих из них активно работали киноклубы и лектории. Например, при московском кинотеатре «Дружба» был открыт кинолекторий, в рамках которого проводились беседы об искусстве, демонстрировались фильмы. После просмотра учащимся давались творческие задания развивающего характера: для их выполнения необходимо было прочитать соответствующую литературу, посетить музей или выставку и т.п. Потом школьники писали сочинения, отзывы, рецензии на увиденные картины. Но, по мнению О.А.Баранова, одной этой формы было «недостаточно, нужна еще индивидуальная работа с учащимися по пониманию ими внутренних взаимоотношений, совокупности выразительных средств синтетического искусства, составляющих единое целое – фильм» [Баранов, 1968, с.34-35].

Свой вклад в дело школьных кинотеатров в 60-х -70-х годах XX века внесла и курганская область. Первый кинотеатр возник там в школе № 12 города Кургана. В его работе участвовали учителя, администрация школы, преподаватели курганского педагогического института. Деятельность кинотеатра учитывала возрастные особенности школьников. Кроме демонстрации различных художественных, мультипликационных, документальных кинокартин там проходили вечера, рассказывающие о творчестве мастеров отечественного кинематографа, об истории кино. Интересные фильмы обсуждались на зрительских конференциях, велась профориентационная работа. При кинотеатре активно работал кружок киномехаников и кинофотостудия [Рабинович, 1991, с.115-116].

Часто именно со школьных кинотеатров начиналась работа по нововоспитанию школьников. Определенную роль тут сыграла и не очень сложная система организации кинотеатра, для которого достаточно было найти помещение и договориться с конторой кинопроката о поступлении нужных картин. Ежегодно списывались и сжигались тысячи метров пленки, из которой можно бы было изготовить необходимый учебный материал: кинофрагменты, иллюстрации [Баранов, 1968, с.13].

Появление школьных кинотеатров имело большое значение для всей системы кинообразования. «В школьных кинотеатрах сложилась

определенная репертуарная политика. ... возможность показать классику, ... лучшие ленты прежних лет. ... Школьный кинотеатр ... оказался очень важным каналом для показа документального фильма. И чуть ли не единственным местом, где можно составить целенаправленную программу», собрать аудиторию, ориентированную на кинообразование [Рабинович, 1991, с.113-114].

Аналогичные задачи, бесспорно, решали и факультативные занятия. Они также развивали киновосприятие, учили анализировать фильм как художественное целое, формировали зрительскую культуру школьников, которая определяла эстетические оценки фильмов [Рабинович, 1991, с.114]. По мнению И.Н.Гращенковой, контакты с «киноискусством на кинофакультативе, где создается ситуация художественного общения с экраном, уводят от восприятия и оценки фильма на уровне материала, темы, жанра»; вырабатывается чувство типа фильма, дифференцированного отношения к киноискусству, понимания его широты и многозначности. Здесь можно отметить реализацию ряда задач, стоящих перед кинообразованием (активная, творческая форма общения с экраном «посредством школьного кинотеатра, клуба, музея, кружков, любительских студий; знакомство с теорией, историей, эстетикой киноискусства, воспитание эстетически зрелого отношения к нему зрителя; развитие киномышления, «кинематографического зрения»; формирование социального, художественного, психологического зрительского опыта; культурно-художественных потребностей; накопление нравственных ценностей, овладение культурой чувств и т.д.) [Гращенкова, 1986, с.195-196].

Одной из главных задач кинообразования является развитие у аудитории аудиовизуального восприятия, которое определено Ю.Н.Усовым как «постижение звукопластического образа, динамично развернутого в особых условиях кинематографического времени и пространства, а восприятие фильма - как процесс становления кинообраза в сознании (...) Результатом развития восприятия следует считать усовершенствованное художественное мышление, эстетический вкус, определенный уровень эмоциональной культуры, проявляющиеся в процессе просмотра фильма или телепередачи, активизацию таких форм познания, как воображение, образно-пространственное, абстрактно-логическое мышление, необходимых при целостном восприятии произведений экранных искусств, развитие способности школьника к оценке фильма с точки зрения эстетических качеств, совершенства звукопластической формы киноповествования, многопланово раскрываю-

щего идейно-эстетическую концепцию художественного произведения» [Усов, 1989, с.16-18]. Для решения этой проблемы постепенно выработывались разные формы и методы, которые применялись педагогами в киноклубной и кинофакультативной работе:

-перед демонстрацией фильма детям предлагался перечень вопросов, причем один из вопросов был главным. Этот опыт не получил широкого распространения в силу того, что в процессе обсуждения перед просмотром произведение теряло свою целостность, исчезал эмоциональный настрой зрителей. Более удачным стал вариант обсуждения и проведения дискуссии после сеанса.

-метод комментированного просмотра, когда непосредственно во время сеанса педагог пояснял смысл, идею, художественное своеобразие кинокартины. Этот метод, несмотря на то, что осмысление происходило непосредственно во время фильма, также имел свои недостатки: постоянное отвлечение зрителей от экрана не давало возможности получить полноценное впечатление от произведения киноискусства. Комментарии кинопедагоги стали применять после сеанса или во вступительной беседе, при повторном просмотре, «когда зритель с большим вниманием следит за тем, какими изобразительными средствами раскрывается и обосновывается идейное содержание кинокартины, находит все новые и новые элементы, улавливает всякого рода частности, которые ранее не были замечены» [Баранов, 1968, с.102];

-дискуссия. О.А.Баранов считал, например, что ее оптимальная периодичность не должна превышать четыре-пять раз в год, так как последняя должна быть событием в жизни коллектива. Тему дискуссии подсказывает круг интересов школьников и студентов, она зависит от задач, которые поставил перед собой клуб. Одним из важнейших условий ее удачного проведения является однородность аудитории и ограниченное число участников - не более 20-30 [Баранов, 1968, с.102].

В целом в исследуемый период выделялись следующие основные формы кинообразования учащихся:

- рецензирование и обсуждение фильмов (типы обсуждения дифференцировались в зависимости от воспитательных задач, возраста учащихся, уровня их подготовки, характера конкретного фильма: сравнительно- сопоставительное, целевое и столкновение суждений);
- знакомство с историей и теорией истории киноискусства;
- изучение творчества классиков кинематографа.

Здесь весьма интересной, на наш взгляд, была, разработанная О.А.Барановым методика работы над рецензией кинопроизведений, осуществлявшаяся по следующей методике:

- общие представления о приемах анализа литературных произведений, знакомство с критической и периодической литературой по киноискусству;
- описание фильмов и анализ приемов решения общей художественной задачи;
- усложняющиеся творческие задания, которые постепенно подготавливали учащихся к написанию рецензии, «рассматривающей фильм в единстве его содержания и формы» [Баранов, 1968, с.167];
- рецензирование классических кинопроизведений, которое давало «возможность ребятам самостоятельно применить теоретические знания в анализе произведений киноискусства» [Баранов, 1968, с.168];

Данная методика работы носила добровольный, творческий характер, способствовала развитию самостоятельного критического мышления, воображения и успешно применялась как в работе кино клубов, так и кинофакультативов, кружков.

К сожалению, факультативы и кружки гуманитарного цикла (включая, естественно, и факультативы по киноискусству), по словам Ю.М.Рабиновича, не смогли выполнить в полной мере свои задачи - научить школьников ориентироваться в современном искусстве и руководствоваться при оценке произведения адекватными эстетическими критериями, способствовать развитию творческих способностей, мышления, воображения [Рабинович, 1966, с.92] - вследствие многих причин. Среди них можно выделить следующие: «зачастую педагоги использовали время, отведенное для факультативных занятий для «подтягивания» отстающих, (кстати, часто это происходит в школе до сих пор); программы нередко были слишком сложными, не учитывающими возрастных особенностей. Сыграла свою роль и перегруженность школьников, отсутствие комплексного подхода, что привело, в конечном счете, к разрозненности и к общему отрыву от всей системы эстетического воспитания в школе. Кроме того, факультативные занятия по своей форме походили на обычные уроки и пр.

Действительно, на протяжении всей истории кинообразования педагоги-энтузиасты сталкивались с разного рода трудностями: материальными, бюрократическими и т.д. Медиапедагогические идеи сами по себе не могли реализоваться без необходимой аппаратуры, оборудованных помещений, без поддержки государственных образовательных

структур и кинопроката. На протяжении многих лет кинообразование не принималось всерьез многими учителями, методистами, специалистами, занимавшимися досуговой деятельностью и эстетическим воспитанием, несмотря на то, что исследования в данной области проводились практически с начала века. О.А.Баранов с грустью констатировал в конце 60-х: «У кино клубов нет ни базы, ни организационной системы, ни методического центра. ...Нет специальных фильмов по истории кино, нет квалифицированных лекторов, руководителей кино клубов. Отделения Бюро пропаганды советского киноискусства, существующие в крупных городах, не в состоянии удовлетворить запросов многомиллионной аудитории зрителей» [Баранов, 1968, с.46]. А ведь как свидетельствовали многочисленные исследования, популярность киноискусства продолжала расти. Например, в 1967 году Курганский педагогический институт изучил художественные предпочтения школьников: выяснилось, что кинематограф занимал у них второе место по популярности после литературы. При этом большинство учащихся (1176 из 1945) высказались за изучение киноискусства в рамках факультативных занятий [Рабинович, 1991, с.72].

В 60-е медиапедагоги стали активно обсуждать образовательные возможности телевидения, его роль в художественном воспитании. Исследователи предлагали начать «систематическую работу по выработке вкуса, по привитию детям определенных знаний» [Строева, 1962, с.20]. Начинать такую работу перед просмотром передачи или фильма предлагалось «старшим в семье». Им рекомендовалось «предварительно поговорить с детьми – подготовить их к просмотру», а потом - обсудить увиденное с целью развития у учащихся внимательного, вдумчивого, а не поверхностного отношения к окружающей жизни, к искусству [Строева, 1962, с.24]. При этом Ю.Н.Усов отмечал, что внедрение телевидения «не сократило, как иногда думают, а увеличило силу воздействия киноискусства на подрастающее поколение, так как и на телевизионном экране кинофильм остается едва ли не самой популярной частью программы» [Усов, 1982, с.31].

В диссертации С.Н.Пензина (1967) впервые в российской науке были проанализированы эстетические возможности медиаобразования на материале телевидения. С.Н.Пензин считал, что телевидение «призвано разбудить любознательность, развивать художественный вкус, ... научить отличать подлинные ценности от мнимых». Для реализации этих возможностей «необходим педагог, функции которого выполняет ведущий» [Пензин, 1967, с.10].

С.Н.Пензин выделил следующие потенциальные медиаобразовательные возможности телевидения:

-массовость;

-способность «мгновенно переноситься на любую съемочную площадку любой киностудии», показывать передачи о кинематографистах;

-не являясь «самообразованием в строгом смысле слова», телевидение способно успешно осуществлять трансформацию «педагогической функции», оно в состоянии «поднять уровень зрительского восприятия и оценочных позиций» т.д.;

-вместе с обеспечением людей документальной информацией, телевидение учит эффективно использовать информационные сообщения;

-телепередача знакомит «не только с содержанием фильма, но и со своеобразием его стилистики» [Пензин, 1967, с.4-6].

Вместе с тем С.Н.Пензин резонно сравнивал эстетическое воспитание с помощью телевидения «с сильнодействующим средством: малейшая небрежность влечет грустные последствия. Трудно предусмотреть, какой урон наносится вкусу зрителей, когда в эфир выпускается бесформенная, сделанная по шаблону, легковесная программа» [Пензин, 1967, с.21-22].

В большинстве тогдашних школ и вузов медиаобразовательный потенциал телевидения использовался слабо. В лучшем случае учителя ограничивались устными рекомендациями посмотреть тот или иной фильм или телепередачу. А в худшем – старались оградить школьников от вредного влияния ТВ. И лишь отдельные медиапедагоги (Л.П.Прессман, С.Н.Пензин и др.) стремились включить телевидение в полноценный медиаобразовательный контекст.

Несмотря на появление телевидения и его растущую популярность, в 60-е годы XX века не были забыты и «старые» виды медиа – звукозапись, радио и пресса. Значительным событием этого периода стал выход в феврале 1964 года журнала «Кругозор», который, как известно, выпускался с музыкальным приложением в виде нескольких гибких пластинок. Аналогичное издание для детей называлось «Колобок». Эти звуковые журналы стали результатом синтеза возможностей печати, фонографии и радиовещания. Их нередко использовали на уроках учителя музыки и литературы.

С 1958 года возобновили свою работу юнкорские отряды в разных городах страны, которые занимались подготовкой различных материалов для радио и прессы. Наиболее распространенными темами были репортажи о пионерском движении, юных натуралистах, спорт-

сменах, участниках художественной самодеятельности, о свободном времени школьников и т.д.

В целом «оттепельный» период в медиаобразовании был весьма противоречивым. Отсутствие полноценной методической базы, стройной теории медиаобразования, недооценка роли медиаискусств в обучении, дефицит квалифицированных педагогических кадров, разрозненность, разобщенность учителей-энтузиастов и т.д. не давали возможности медиапедагогике развиваться целенаправленно и интенсивно. И все же годы либерализации педагогических концепций способствовали возрождению и активизации работы медиапедагогов и исследователей, появлению новых медиаобразовательных моделей и методических подходов. Новые горизонты в этом плане открывало использование телевидения в учебном процессе.

Примечания

- Баранов О.А. Школьные киноклубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. - М., 1968. – 238 с.
- Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. – 96 с.
- Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 3-6.
- Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. – М.: Высшая школа, 1986. – 224 с.
- Денцис Ф.Я. Классная стенная газета и работа с ней//Воспитательная работа классного руководителя. - М.: Учпедгиз, 1949.
- Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. - М., Искусство, 1986. - 110 с.
- Капралова А.Н. Ежедневная школьная стенная газета. - М.: АПН РСФСР, 1949.
- Карасик А.С. Художественно-педагогический анализ кинофильмов с учащимися 5-6 классов: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.
- Кащенко Б.П. Учебное кино в сов. семилетней школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1951.
- Колдунов Я.И. Школьные газеты как средство коммунистического воспитания учащихся средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1955. – 287 с.
- Крапчатов И. Киноурок как наиболее эффективный метод работы//Учебное кино. - М., 1936. - № 3. - С.3-10.
- Лебедев Н.А. Кино и зритель. - М.: Изд-во БПСК, 1969. - 55 с.
- Левшина И.С. Дайте адрес киноклуба//Сов. экран. – 1965. - № 22. – С.8.
- Макаренко А.С. Сочинения - М., 1957. - Т.4. – С. 423.
- Мезько К.А. Школьная стенная газета//Начальная школа. - 1950. - № 5.
- Меньших Е.А. Применение кино в преподавании физики: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1952.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. - Тамбов: Изд-во Тамбов. ун-та, 1999. – 147 с.

- Об укреплении дисциплины в школе: приказ министра просвещения РСФСР//Сб. руководящих материалов о школе. М.: АПН РСФСР, 1952. – С. 247.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та., 1987. – 176 с.
- Пензин С.Н. Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства. Автореф. ... канд. искусств. - М., 1967. – 22 с.
- Полонский М., Польшман М., Новиков А. За кинофикацию школы//Искусство и дети. - М., - 1932. - № 4.- С.33.
- Президенту Академии педагогических наук РСФСР И.А.Каирову//Искусство кино. - 1960. - № 3. - С.1-3.
- Прессман Л.П. Использование кино и телевидения в целях развития речи учащихся на уроках русского языка и литературы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1963.
- Рабинович Р.Г. Киноискусство в художественном воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. – Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
- Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.
- Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы). - М.: Союзинформкино, 1986. – 32 с.
- Строева А.С. Дети, кино и телевидение. - М.: Знание, 1962. – 46 с.
- Сычева Е.М. Учебное кино как средство обучения в средней школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1955.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. - М., 1989. – 32 с.
- Усов Ю.Н. Тушинский эксперимент. Использование киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся VII-X классов//Кино-детям. - М., 1982. - С.34-44.
- Черепинский С.И. Учебное кино: история становления, современное состояние, тенденции развития дидактических идей. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1989. – 166 с.
- Чиркова К.В. Экранные пособия как одно из средств наглядности на уроках истории в V-VIII классах средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1955.
- Шахмаев Н.М. Дидактические проблемы применения технических средств в учебном процессе средней общеобразовательной школы: Дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1967.

Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы

А.А.Журин

кандидат педагогических наук

Отечественный и мировой опыт показывает существование трёх направлений включения медиаобразования в учебный процесс: введение отдельного учебного предмета (так называемое специальное медиаобразование), решение задач медиаобразования в учреждениях дополнительного образования (факультативное медиаобразование) или непосредственно в школе в процессе изучения традиционных школьных курсов (интегрированное медиаобразование).

Первое и второе направления достаточно всесторонне и глубоко исследованы О.А.Барановым, Е.А.Бондаренко, С.Н.Пензиным, Г.А.Поличко, Ю.М.Рабиновичем, Т.Ю.Свистельниковой, А.В.Спичкиным, Ю.Н.Усовым, А.В.Федоровым, А.В.Шариковым и другими: только за последнее время было защищено 14 диссертаций по вопросам специального и факультативного медиаобразования. Практическим результатом этих исследований стали программы и учебные пособия для школьников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования, поскольку введение нового учебного предмета в средних общеобразовательных школах сегодня оказывается практически невозможным по целому ряду причин, из которых выделим, прежде всего, значительную учебную перегрузку учащихся. Отсюда вытекает **противоречие**: между необходимостью медиаобразования **всех** учащихся средних общеобразовательных школ и невозможностью его реализации силами специального или факультативного медиаобразования в массовой школе.

За рубежом широко распространено медиаобразование, интегрированное с курсами родного и иностранного языков, истории, в то время как медиаобразование на уроках естественнонаучного цикла сводится к простому использованию сообщений СМИ как средств обучения. Аналогичная ситуация сложилась и в отечественной педагогике: вопросы медиаобразования активно разрабатываются лишь в начальной школе и на уроках гуманитарного цикла предметов (Е.А.Бондаренко, С.И.Гудилина, Т.Г.Жарковская, К.М.Тихомирова и др.). В сегодняшней практике обучения химии было бы неправомерным игнорировать то огромное влияние (как положительное, так и отрицательное), которое оказывают средства массовой информации на результаты обучения, воспитания и развития школьников.

В отечественной методике химии всё более резким становится разрыв между необходимостью включения медиаобразования, обладающего огромным информационным, дидактическим и психолого-мотивационным потенциалом, в содержательную и процессуально-деятельностную структуры учебно-воспитательного процесса и неразработанностью путей, способов и условий его интеграции с курсом химии.

Решение этой проблемы подготовлено развитием дидактики средств обучения (А.А.Грабецкий, И.Л.Дрижун, Г.П.Животовская, Л.С.Зазнобина, Т.С.Назарова, Е.С.Полат, Л.П.Прессман, Н.А.Пугал, К.М.Тихомирова, С.Г.Шаповаленко, Н.М.Шахмаев и др.). Отдельные элементы медиаобразования встречаются в диссертационных исследованиях по методике обучения химии Р.Г.Андрейчук (формирование компьютерной культуры), Т.К.Дейновой (использование дополнительной литературы), А.С.Максимова (формирование научно-технического мышления), И.М.Титовой (взаимосвязь химии и искусства) и др. Однако эти исследователи не ставили задачи разрешения противоречия между средствами массовой информации и школой, поскольку не существовало социальных предпосылок его возникновения.

Мы предполагаем, что интеграция медиаобразования с курсом химии общеобразовательной школы станет успешной, если:

(1) в качестве механизма её реализации будет разработан системный подход к целевому, информационно-содержательному, процессуально - деятельностному, инструментально-технологическому, контрольно-регуляторному компонентам процесса обучения, воспитания и развития обучающихся:

- определены приоритеты отбора сообщений средств массовой информации для включения в современную систему средств обучения химии;
- достигнуто целесообразное сочетание и соотношение традиционных средств и источников информации нового поколения;
- выявлена специфика использования СМИ и предложены организационные формы, методы и технологии обучения, рациональная информационная среда, необходимые и достаточные для её формирования технические средства;

(2) достигнута эффективность вновь созданной системы, способствующая:

- осознанности и прочности химических знаний, творческой активности учащихся на уроках и внеурочных занятиях;
- умению ориентироваться в разнообразных потоках информации, критически её оценивать и грамотно отбирать для решения учебных и жизненных задач, что в целом ослабит негативный эффект влияния средств массовой информации на обучение и формирование личности школьников;

- повышению информационной культуры обучающихся и педагогического мастерства учителя за счёт овладения технологиями вариативного и комплексного включения средств массовой информации в контекст своей деятельности.

Изучение результатов социологических исследований показало, что современный ученик средней школы, получая разную интерпретацию одного и того же факта от учителя и от СМИ, отдаёт предпочтение версии масс-медиа и, прежде всего, телевидения. Это не удивительно, поскольку «мы живём в обществе, которое всё сильнее ориентируется на визуальную информацию, а не на вербальную. Для многих людей главным источником информации является телевизор. Визуальные образы играют важную роль в журналах, газетах» [Халперн, 2000]. В результате доля знаний, полученных в школе, всё больше и больше сокращается по сравнению с вкладом внешкольных источников; при этом назвать полученную информацию научным знанием в большинстве случаев нельзя. Установлено негативное влияние сообщений средств массовой информации на детей и подростков, которое проявляется в формировании искажённой естественнонаучной картины мира, разрушении нравственных устоев и национального самосознания («западнизация» образа жизни и стиля мышления). Это переводит проблему взаимодействия школы и средств массовой информации в разряд проблем информационной безопасности государства. Проведённый анализ предлагаемых в педагогической литературе путей разрешения противоречия между школой и масс-медиа, изучение мнений учителей и администраторов школ дали возможность выделить три разных подхода к проблеме.

Первый подход в наиболее концентрированном виде изложен как научно-педагогический вывод в диссертационном исследовании А.Г.Селевко «Социально-педагогические условия оптимизации влияния средств массовой коммуникации на социализацию сельских школьников» [Селевко, 2002]. Автор, ссылаясь на результаты наших исследований, предлагает введение учительской и родительской цензуры в средствах массовой информации.

Второй подход предполагает игнорирование влияния медиа на формирование личности. Именно он реализуется в большинстве российских школ.

Третий подход к решению проблемы исходит из того, что прекратить или ограничить влияние масс-медиа на учащихся невозможно, следовательно, необходимо сделать СМИ не соперником, а союзником учителя. Решение этой задачи берёт на себя медиаобразование.

Анализ состояния и тенденций развития медиаобразования вскрыл важнейшую методологическую проблему — проблему терминологии. Сегодня она стоит особенно остро, поскольку в связи с широким распространением мультимедийной компьютерной техники педагоги-исследователи и учителя-практики стали ставить знак равенства между медиаобразованием и «обучением работе на мультимедийном компьютере». Положение с определением предмета медиаобразования очень точно охарактеризовала в работе «Слон медиаобразо-

вания» К.Тайнер: «Определение медиаобразования, которое даёт один {исследователь}, для другого представляется ересью. Подобно слепым людям, ощупывающим слона, они часто исследуют один маленький аспект медиаобразования и заключают, что имеют дело с целостным объектом». Путем сопоставления точек зрения на предмет медиаобразования как отдельных исследователей (Ж.Гоне, Л.С.Зазнобина, А.Тибо, А.В.Федоров и др.), так организаций (Совет Европы, ЮНЕСКО, CLEMI), мы выявили положительные стороны и недостатки дефиниций медиаобразования. На этой основе нами предложено **понимание медиаобразования** как:

- 1) педагогической науки, изучающей влияние средств массовой информации на детей и подростков и разрабатывающей теоретические вопросы подготовки учащихся к встрече с миром СМИ;
- 2) практической совместной деятельности учителя и учащихся по подготовке детей и подростков к использованию средств массовой информации и к пониманию роли медиа в культуре и восприятию мира;
- 3) образовательной области, содержанием которой являются знания о роли СМИ в культуре и восприятии мира и умения эффективной работы с медийной информацией.

В отечественных публикациях по медиаобразованию нередко используется терминология, которая активно не принимается педагогами, — следствие описания педагогических явлений языком другой науки и бытовым языком. Ключом к выделению центральных терминов для нас является чёткое определение предмета медиаобразования, обоснование выделения ключевых терминов, определения которых приведены в кратком словаре в конце статьи.

Изучение важнейших концепций медиаобразования как зарубежных (Д.Браун, Ф.Бьокка, К.Бэзэлгэт, Д.Бэкингам, Б.Вилсон, Э.Вортелла, С.Дансеро, Э.Доннерштайн, Б.Дункан, Д.Канкэл, Р.Лопес, Л.Мастерман, Д.Сингер, Дж.Сингер, З.Тела, Э.Харт, Д.Цукерман, Д.Шретер и др.), так и отечественных авторов (О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, И.В.Вайсфельд, И.С.Левшина, С.Н.Пензин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов, А.В.Шариков и др.) выявило несколько весьма важных фактов:

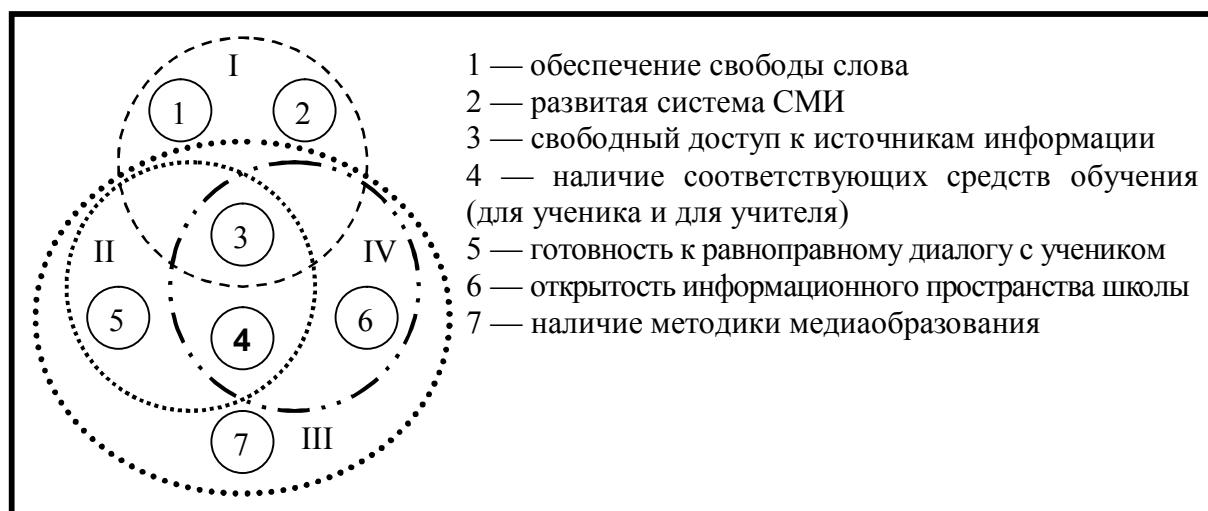
- цели медиаобразования, которые в практической деятельности конкретизируются в задачах, различными исследователями формулируются по-разному;
- медиаобразование, теоретически возможное в трёх видах, в действительности в «чистом виде» почти не встречаются;
- содержание медиаобразования, предлагаемое представителями разных научных школ, значительно отличается, что объясняется выбором той или иной организационной формы;
- методы медиаобразования исследователями часто подменяются методическими приёмами, которых описано множество;

-средства обучения в публикациях по проблемам медиаобразования никак не представлены. Обучение школьников всем видам работы с медиатекстами ведётся с использованием оригинальных, дидактически не обработанных произведений масс-медиа. Отсутствие инструментальных компонентов медиаобразования, т.е. «орудий труда», с помощью которых ученик мог бы преодолеть путь от незнания к знанию, даёт основание для вывода, что до сих пор не существует системы медиаобразования.

Рассмотрение зарубежных и отечественных концепций в историческом плане приводит к предсказуемому результату: появление новых средств передачи информации вызывает к жизни новые формы медиаобразования, но исторический опыт показывает некоторое запаздывание в развитии медиаобразования по сравнению с развитием средств массовой информации.

Анализ публикаций по теории и практике медиаобразования и собственные наблюдения дали возможность выявить **систему необходимых и достаточных условий** медиаобразования школьников при изучении химии, состоящую из четырёх подсистем: внешние по отношению к школе условия (I), условия по отношению к ученику (II), условия по отношению к учителю (III) и внутришкольные условия (IV) (схема 1). Целостность системы обеспечивают два условия: свободный доступ к информации всех участников дидактического процесса и средства, обеспечивающие этот процесс. Поэтому в основание концепции медиаобразования школьников на уроках химии положены **средства обучения**, которые мы рассматриваем как самостоятельную категорию дидактики.

**Схема 1. Система условий интеграции медиаобразования
(для удобства восприятия связи между условиями внутри подсистем
опущены)**



Точка зрения на средства обучения как составную часть метода (И.Я.Лернер, Ю.К.Бабанский, А.В.Федоров) имеет право на существование, но мы категорически не можем с ней согласиться, поскольку метод и деятельность не тождественны друг другу: деятельность человека, осуществлённая *разными* методами, даёт *качественно разные* результаты. Кроме того, отсутствие средств обучения становится непреодолимым препятствием на пути новых видов деятельности.

В существующих концепциях медиаобразования «центром притяжения» являются цели. Смещение акцентов на средства обучения кардинальным образом изменяет картину. Средства обучения, сконструированные с учётом целей и особенностей содержания для конкретных методов обучения в условиях заранее определенных форм, оказывают влияние на остальные компоненты. В процессе создания *средств* уточняются *цели* обучения, разрабатываются *методические приёмы* их использования. Исследования А.Г.Назаровой и Н.П.Петровой доказали зависимость *целей* и *содержания* от уровня развития *средств обучения*. Ярким примером влияния *средств* на *организационные формы* является дистанционное обучение.

В условиях интеграции медиаобразования с традиционным учебным курсом средства обучения становятся не только носителем учебного химического знания, но и дидактическим образом-моделью СМИ. При дальнейшей интеграции отдельных видов средств обучения в их комплексы и затем в систему формируется дидактический образ-модель системы масс-медиа, которая позволяет учащимся с помощью наглядных образов понять основные закономерности её функционирования.

Важнейшим следствием интеграции в одном учебном пособии свойств средства обучения химии и ключевого свойства средств массовой информации (не отражение, а репрезентация фактов, явлений, событий) становится изменение информационной среды школы, расширяющейся за счёт включения содержания и форм предъявления внешкольной информации. Обновлённая информационная среда позволяет ставить и решать новые задачи, направленные на достижение новых целей обучения.

Цели и задачи интегрированного медиаобразования были сформулированы с учётом мирового и отечественного опыта медиаобразования и на основе идеи, что при интеграции медиаобразования с курсом химии должно происходить дальнейшее развитие учебного предмета. Такое развитие проявляется в двух формах. С одной стороны, использование сообщений масс-медиа как средств обучения направлено на повышение прочности и осознанности знаний, при этом под осознанностью мы понимаем использование школьниками химических знаний для объяснения явлений окружающего их мира и для критического анализа сообщений средств массовой информации. С другой стороны, в результате интеграции медиаобразования

химические знания не предстают перед учащимися как «непреложная» истина, а как отражение реальности современной химической наукой.

Очевидно, что цели и обучения химии, и медиаобразования в результате интеграции претерпевают изменения, и на первый план выходят систематизация (как главный атрибут интеграции) и развитие междисциплинарного знания. Следовательно, важнейшей целью обучения химии и медиаобразования становится формирование *со*-знания и его мировоззренческого начала на основе обеспечения взаимного проникновения учебного и внешкольного потоков информации и развития критического мышления, которое невозможно без обучения восприятию и переработке информации. Таким образом, цели интегрированного медиаобразования заключаются:

- 1) в формировании у школьников *со*-знания, интегрирующего и одновременно дифференцирующего естественнонаучное, гуманитарное и тривиально-бытовое знание;
- 2) во включении в контекст школьного химического образования внешкольной информации;
- 3) в обучении работе с информационными потоками;
- 4) в развитии критического мышления школьников.

С учётом содержания школьного химического образования, а также знаний и умений, приобретённых школьниками ранее, задачи медиаобразования в курсе химии состоят в совершенствовании умений:

- поиска информации, зафиксированной на традиционных носителях и с помощью средств новых информационных технологий;
- извлечения смыслов из полученной информации, их интерпретации и критического анализа;
- создания новых смыслов и их представления в форме информационных сообщений, адекватной задачам и условиям коммуникации.

Содержание интегрированного медиаобразования рассматривается в диссертации в логике структуры содержания образования на четырёх уровнях: предметная составляющая, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт отношения к миру (И.Я.Лернер).

Интеграция *на уровне предметной составляющей содержания* кардинально отличается от интеграции как «слияния в одном предмете» сведений из разных областей знания, поскольку интегрированное медиаобразование не ставит перед собой цель сообщить учащимся специальные знания об общих свойствах и структуре информации, закономерностей и принципах её создания, преобразования, накопления, передачи и использования. Чтобы выявить сущность интеграции на этом уровне, в диссертации рассмотрены взаимоотношения между химией - наукой, химией - учебным предметом и сообщениями масс-медиа с химической составляющей. Интеграция медиаобразования на уровне предметной составляющей основана на свободе слова и свобо-

де потребления информации и состоит в использовании сообщений масс-медиа в двух качествах: как средства обучения и как объекта изучения.

Опыт осуществления способов деятельности. Частично эта составляющая медиаобразования сформулирована в Государственных образовательных стандартах основного общего и среднего (полного) общего образования 2004 г. не только в тексте федерального компонента по химии, но и в отдельном разделе «Общие учебные умения, навыки и способы деятельности».

Опыт творческой деятельности. Формированию опыта творческой деятельности посвящено диссертационное исследование П.А.Оржековского, в котором автор предлагает использовать специально разработанные экспериментальные задания химического содержания. Расширение этого вида содержания может быть осуществлено за счёт включения учебного материала, носящего медиаобразовательную направленность. Использование готовых или создание новых медиатекстов в целях обучения химии оказывается творческим актом и для учителя, и для ученика, поскольку оно приводит к образованию новых смыслов, а в качестве «побочного продукта» даёт школьникам понимание важности химических знаний в повседневной жизни, что очень трудно добиться другими способами.

Опыт отношения к миру постоянно формируется СМИ, которые не случайно называют индустрией сознания. Раскрытие перед школьниками механизмов манипулирования сознанием благодаря сильному эмоциональному воздействию медиатекстов способствует формированию тех потребностей, мотивов, эмоций, которые соответствуют целям самообразования, обучения, развития и воспитания. Именно эти потребности, мотивы, эмоции и формируют систему ценностей личности и определяют её отношение к миру.

Таким образом, содержание интегрированного медиаобразования определяется его целями и задачами, которые в свою очередь подчинены целям и задачам обучения химии. Специфика интеграции медиаобразования и школьного курса химии состоит в том, что на уровне любой из составляющих не происходит механического слияния знаний и умений из двух различающихся областей знания — гуманитарной и естественнонаучной. Интеграция проявляется в использовании сообщений средств массовой информации в качестве средства обучения предмету и одновременно с этим в качестве объекта изучения. Такой подход к интеграции не требует каких-либо изменений в собственно предметном компоненте содержания обучения, но оказывает значительное влияние на другие его составляющие, сообщая им новое наполнение и новое звучание.

Организационные формы медиаобразования, очевидно, должны быть подчинены формам обучения химии, которые хорошо разработаны в методической литературе. Сопоставление организационных форм обучения химии с организационными формами медиаобразования (например, по А.В.Федорову: ли-

тературно-имитационные, театрализованно-ситуативные, творческие занятия по восстановлению в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов в процессе коллективного обсуждения и т.д. [Федоров, 2004]) показывает, что формы специального медиаобразования, несмотря на экзотические для методики химии названия, вписываются в общепринятые классификации форм организации учебно-воспитательного процесса.

Интеграция целей и содержания химического образования и медиаобразования вызывает внутренние изменения в организационных формах, делая их более гибкими и динамичными. Решение задач интегрированного медиаобразования может осуществляться при любых формах организации учебного процесса по химии и на любых этапах. Оно возможно в рамках классно-урочной системы и при дистанционном изучении предмета, при объяснении нового материала и при проверке знаний. Таким образом, интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы осуществляется и на уровне форм организации учебно-воспитательного процесса.

Методы интегрированного медиаобразования зависят от применяемых средств обучения, целей их использования и форм организации учебно-воспитательного процесса. Изменения, внесенные интеграцией на уровне этих компонентов, вызывают изменения и в методах обучения. При этом, как и в случае с организационными формами, происходит модификация внутреннего содержания методов. Основой модификации является практическая реализация информационного равенства учителя и учащихся на фоне свободного выбора бифункциональных средств обучения участниками дидактического процесса, которая проявляется в использовании двухаспектного анализа учебной информации, предъявляемой с помощью выбранных средств обучения. Это приводит к тому, что хорошо известные учителю методы обучения обогащаются новыми методическими приёмами, которые обеспечивают своеобразное взаимопроникновение разных методов. Так, экспериментальная проверка достоверности химической информации, изложенной в газетной статье, включает в себя элементы самостоятельной работы с печатным текстом (выделение главной мысли сообщения), исследовательского метода, в котором лабораторный опыт приобретает черты практического занятия (решение экспериментальной задачи), метода проектов (поиск дополнительной информации). В результате происходит постепенное, по мере накопления у школьников химических знаний «вымывание» репродуктивных методов продуктивными.

Принципы интеграции медиаобразования. В основу интеграции медиаобразования и курса химии средней общеобразовательной школы нами были положены три принципа.

1. *Принцип приоритетов* означает подчинение целей и задач медиаобразования целям и задачам учебного предмета. Вторая сторона этого принципа

заключается в том, что интеграция медиаобразования предполагает не интеграцию новых, специальных знаний в традиционные школьные курсы, а формирование умений работать с информацией на учебном материале, причём эта работа должна быть подчинена задачам текущего урока.

2. Суть *принципа дополнения и развития* заключается в том, что из всех целей и задач медиаобразования отбираются только те, которые дополняют и развивают цели и задачи обучения химии.

3. *Принцип встраиваемости* в различные методические системы означает, что цели и задачи интегрированного медиаобразования могут быть решены в рамках любой педагогической технологии. Это оказывается возможным благодаря тому, что за учителем остаётся право выбора методических приёмов, организационных форм и средств обучения, направленных на решение поставленных задач.

Изучение дидактических свойств и функций сообщений СМИ выявило их непосредственную связь со свойствами медиатекстов, которые не зависят от носителя информации (таблица 1).

Таблица 1. Медиадидактические возможности сообщений СМИ

Свойства	Функции в обучении
отражение реальности вседневной жизни	связь обучения с жизнью; обучение обнаружению неточностей и ошибок, принятию позиции к информации
отражение реальности искусства	объединение естественнонаучного и гуманитарного знания; обучение обнаружению неточностей и ошибок, принятию позиции к информации
ретиальность	обучение пониманию направленности информационных потоков
многослойность информации	обучение «вычерпыванию смыслов», пониманию направленности информационных потоков
возможность различной интерпретации	обучение принятию позиции к информации, выявлению скрытой составляющей, пониманию мировоззрения автора сообщения, определению цели коммуникации
неадаптированность текстов	побуждение к поиску информации в специальных, справочных изданиях
слабая структурированность	обучение выделению главных мыслей в медиатексте, созданию его структуры
контекстная зависимость	обучение вычленению главных мыслей в медиатексте;

Свойства	Функции в обучении
информации	объединение естественнонаучного и гуманитарного знания
меж- и мультиисциплинарность	объединение естественнонаучного и гуманитарного знания; реализация межпредметных связей

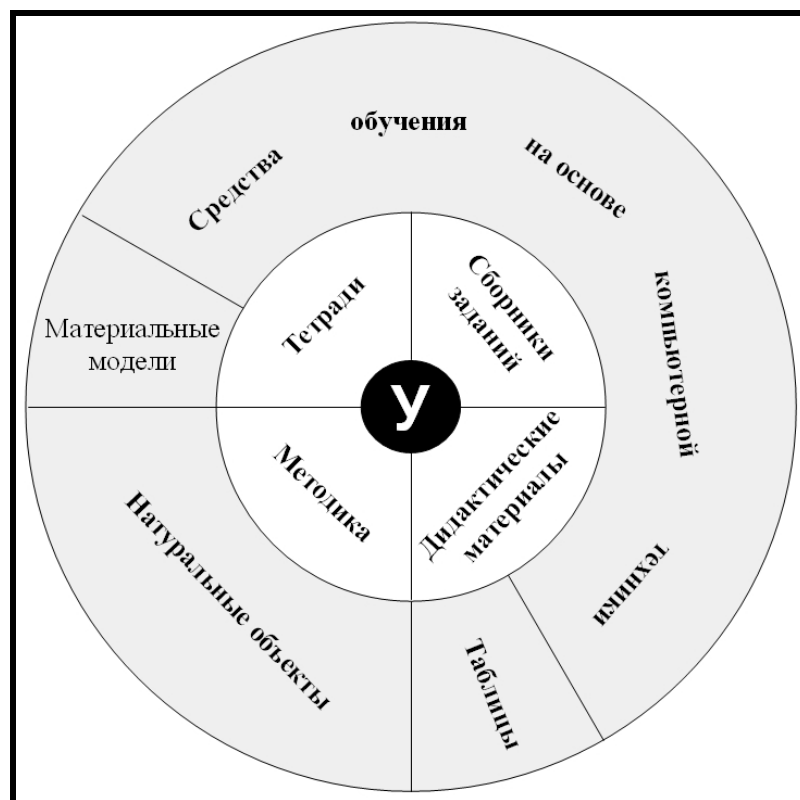
Благодаря этим свойствам дидактические возможности медиатекстов оказываются богаче возможностей традиционных учебных текстов, представленных на разных видах носителей. Так, отражение реальностей искусства даёт возможность объединить естественнонаучное и гуманитарное знание, ретинальность коммуникации позволяет обучать пониманию направленности информационных потоков и т.д.

Теоретической основой разработки системы средств обучения химии и интегрированного медиаобразования является теория создания и использования материальных средств обучения химии в средней школе, уточненная и дополненная в аспекте исследуемой проблемы. Дидактическими основаниями отбора видов средств обучения для формирования системы, направленной на решение задач интегрированного медиаобразования, прежде всего, являются те функции, которые выполняют те или иные средства обучения, а также возможность сообщения им дополнительных функций. С этой точки зрения была проанализирована существующая система средств обучения химии и определена процедура отбора видов средств обучения для включения в проектируемую систему, которая заключается в последовательном выполнении следующих действий:

- 1) оценка возможности сообщения рассматриваемому средству обучения дополнительных дидактических функций;
- 2) выявление тенденций в развитии средств передачи информации;
- 3) сопоставление цены средства передачи информации с частотой его использования в учебно-воспитательном процессе и выбор средства с минимальным отношением «цена/частота использования».

На этой основе был установлен состав идеальной системы средств обучения химии и интегрированного медиаобразования (схема 2).

Схема 2. Состав идеальной системы средств обучения химии и интегрированного медиаобразования



Интеграция медиаобразования с традиционными школьными курсами предполагает, прежде всего, включение внешкольной информации в контекст базового образования. Информация, составляющая сообщения СМИ, *de jure* является внешкольной, но, включенная в контекст образования, т.е. *de facto*, она становится учебной и входит составной частью в содержание обучения. Поэтому к отбору внешкольной информации нужно подходить с позиций отбора содержания учебного предмета, в основе которого лежат дидактические принципы, уточнённые в аспекте исследуемой проблемы. Уточнения коснулись принципов наглядности, научности и актуальности.

Рассмотрение **принципа наглядности** в историческом плане от отражения внешних свойств объекта к осознанию необходимости деятельностного подхода (Т.С.Назарова) показало, что его эволюцию нельзя считать случайной, зависящей от воли исследователей проблемы: в её основе лежит изменение представлений человека о мире, его стремление к познанию «сути вещей».

Понимание наглядности как восприятия изучаемого объекта или явления (или их модели, или их экранного образа) оказывается недостаточно точным, поскольку не даёт ответ на главный вопрос: «Что считать наглядным?». Мы согласны с тем, что признаками наглядности являются доступность восприятия (понимания); достоверность формируемых образов через моделирование или аутентичность; визуализация основных понятий как возможность показа, демонстрации, презентации объекта или явления, его отдельных сторон, признаков. Расширяющееся использование в учебном процессе киноматериалов на

разных носителях требует уточнения этих признаков. Наглядность видеозаписи химического эксперимента или какого-либо природного процесса как произведения документального кино складывается из двух составляющих. Собственно изобразительная составляющая лишь беспристрастно фиксирует всё то, что попадает в объектив видеокамеры. Благодаря беспристрастности объектива наглядность превращается в свою противоположность. Вторая составляющая складывается из элементов, которые, казалось бы, не несут информационную нагрузку: работа кинооператора, редакторов, натуральные шумы, музыка и т.д. Именно они генерируют наглядность. «Чем больше генеративных элементов в образе, тем богаче значениями теледокументальный образ, тем глубже он проникает «в спектральном ряду» в сферу искусства» [Эльманович, 1975].

Неизбежные затруднения школьников в выделении главного снимаются организацией целенаправленного восприятия экранно-звукового образа, обучением чтению экранных текстов.

Обеспечить безусловное выполнение принципа наглядности на этапе разработки средства обучения практически невозможно: порой то, что в мыслях автора представляется наглядным, в готовом продукте не обладает этим свойством. Принцип наглядности выдвигает **два жёстких требования**, относящихся не столько к отбору сообщений масс-медиа, сколько к процедуре создания средства обучения на их основе:

- 1) учёт и творческое использование накопленного опыта создания экранно-звуковых средств обучения;
- 2) тщательная экспериментальная проверка дидактических качеств нового средства обучения до его массового выпуска.

Принцип научности. Понимание научности обучения как соответствие уровню современной науки делает невозможным формирование критического мышления, поскольку для решения этой задачи необходимо предъявление школьникам наиболее характерных образцов ошибочных сведений. Строгое следование такой трактовке принципа научности неизбежно приведёт к отбрасыванию большинства медиасообщений и многих оригинальных текстов крупнейших ученых прошлого. Использование цитат из их произведений открывает широкие возможности для воспитательной работы с учащимися, но, предъявленные без предварительной дидактической обработки они могут нанести серьёзный вред формированию у школьников естественнонаучной картины мира. Принцип научности в условиях интеграции медиаобразования с традиционным школьным курсом следует понимать как следование научно обоснованным принципам и правилам разработки и практического применения в учебно-воспитательном процессе средств обучения, а его реализацию в плане отбора информации для создания средств обучения как непротиворечивость современным научным представлениям и отражение существования альтернативных точек зрения на изучаемый вопрос

Дальнейшее последовательное рассмотрение дидактических принципов актуальности, систематичности и доступности в аспекте интегрированного медиаобразования дало возможность выявить соответствующие им критерии отбора сообщений СМИ для использования в качестве средств обучения или их компонентов:

1. Информация не противоречит современным научным представлениям.
2. В медиасообщении есть научные неточности или ошибки, которые после дидактической обработки не повлекут за собой формирование у школьников искаженной картины мира.
3. Сообщение представляет собой исторический документ, показывающий пути развития научного знания, или документальный текст, расширяющий представления школьников об изучаемом предмете и предьявляемый обучающимся после дидактической обработки информации.
4. В сообщении СМИ отражены события, близкие учащимся по времени и волнующие их. В идеальном случае эти события должны происходить в то время, когда информация предьявляется учащимся.
5. Медиасообщение является классическим текстом (художественная литература, кино, живопись, скульптура и т.п.), знакомым учащимся.
6. Информация несколько превышает тезаурус ученика, которым он обладает на момент предьявления медийного сообщения. Благодаря этому информация не воспринимается как банальная.
7. Сообщение СМИ полностью соответствует тезаурусу школьника, но, несмотря на известность, освещает событие или факт с новой, возможно неожиданной, стороны.
9. Есть возможность дидактической обработки сообщения, снимающей информационные барьеры, с сохранением основной информации сообщения и стиля ее изложения.
10. Информация медиасообщения имеет важное воспитательное значение.

Расширение спектра задач, на решение которых направлено разрабатываемое средство обучения и медиаобразования, в силу специфики СМИ выдвигает дополнительные требования.

Принцип избыточности ориентирует разработчиков средств интегрированного медиаобразования на отбор таких сообщений СМИ, которые содержат избыточную информацию, связывающую референта с другим референтом или референтной группой. Критериями соответствия этому принципу являются мультидисциплинарность, междисциплинарность или межтематичность.

Вместе с тем средство медиаобразования, разрабатываемое для курса химии, должно нести школьникам такую информацию, которая дополняла бы и развивала информацию других источников, используемых в обучении, т.е. была ей **комплементарна**. Наибольший интерес для разработчиков представляют тексты учебников и учебных пособий, оригинальные работы ученых-

естествоиспытателей XVIII – XIX вв. В первую очередь следует обратить внимание на тексты Д.И.Менделеева, особенности которых (слабая структурированность, невозможность выделения одной главной мысли в одном абзаце, обилие устаревших слов) позволяют на одном материале решать несколько задач интегрированного медиаобразования.

Получает развитие один из основополагающих в теории создания и использования средств обучения **принцип изоморфизма**, в соответствии с которым референт и его эквивалент, передаваемый средством обучения, должны находиться в соответствии друг другу. Оно связано с тем, что в роли референта выступают не только объекты химического знания, но и медиатексты и сами СМИ. Принцип изоморфизма требует от разработчиков отбора такой информации масс-медиа, которая может быть представлена с помощью выбранного носителя без нарушения «законов жанра».

Порядок рассмотрения специфических принципов никак не отражает их иерархию, однако следует отметить, что первые два принципа направлены непосредственно на сообщения масс-медиа, в то время как третий — на форму их представления в средстве обучения.

Дополнительно введенные принципы органично вписываются в известные ранее пять групп принципов: системные; научно педагогические; эргономические; организационно-управленческие; прогностические.

С учетом принципов и критериев отбора информации масс-медиа для разработки средств обучения химии и интегрированного медиаобразования и тенденций развития технических средств работы с информацией рассмотрен ряд педагогико-эргономических требований и введены новые требования.

1. Информация, передаваемая с помощью средств медиаобразования, должна быть научно достоверной, то есть отражать принятые в науке взгляды на химические явления и их интерпретацию в средствах массовой информации.
2. Учебный материал и лексика ЭЗСО должны соответствовать уровню знаний и словарному запасу обучающихся или немного превосходить их, не создавая непреодолимых затруднений при понимании.
3. ЭЗСО должны отображать и моделировать реальные события, факты, явления и процессы, а также события, факты, явления и процессы реальности искусства (включая сообщения СМИ).
4. Наиболее важные объекты располагаются в кадре ЭЗСО или на учебной таблице в зависимости от решаемой задачи:
 - в средствах обучения, транслирующих новую учебную информацию они должны быть расположены в левом верхнем углу, в середине верхней части кадра (при вертикальном расположении объектов) и в левой стороне (при горизонтальном расположении объектов);

- в средствах обучения, предназначенных для проверки знаний и умений учащихся, важные объекты могут быть расположены в местах плохого восприятия без использования средств выделения.

5. Картины, предназначенные для изучения естественных наук (физической географии, биологии, химии, физики) должны способствовать формированию образов. Они должны быть освобождены от деталей, затрудняющих достижение указанного выше результата, но не разрушающих картину как произведение искусства.

6. Взаимное расположение текста и изображений в кадре (на таблице) определяется решаемой дидактической задачей.

7. В дикторском тексте следует избегать методически нецелесообразного использования канцеляризмов, штампов, повторов; различных терминов, не известных обучающимся и не предусмотренных программой; полного повторения текста учебника, пособия, критической статьи.

8. Компьютерная техника должна допускать возможность ее модернизации и расширения состава устройств с тем, чтобы обеспечить нормальное функционирование последних (допустимо — предпоследних) версий операционной системы и прикладных программ.

9. Средство медиаобразования должно передавать избыточную информацию, не имеющую прямого отношения к учебной информации.

10. Средство обучения, в основе которого лежит использование компьютерной техники, должно обеспечивать возможность реализации школьниками разных способов поиска информации (предметный и именной указатели, каталог, поиск по ключевым словам) и создавать для пользователя «ситуацию успеха».

11. При выборе программного обеспечения для компьютера, установленного в кабинете химии, следует ориентироваться на последние версии программных продуктов или, по крайней мере, на предпоследние.

12. Основным компонентом средства обучения, информация которого предъявляется с помощью компьютерной техники, должен быть зрительный ряд. Речевой и музыкальный ряды должны помогать восприятию и пониманию зрительного ряда. Зрительный ряд и дикторский текст должны быть связаны между собой, не дублировать друг друга, создавать единый поток информации и подавать её в понятной учащимся логической последовательности, порционно-шаговым методом в доступном учащимся темпе.

13. Использование цветов в компьютерных программах не должно вступать в конфликт с цветовым решением других средств обучения.

14. При конструировании заданий, выполняемых обучаемым в процессе работы с компьютерной программой, необходимо предусмотреть включение в программу инструментов, которые обеспечат выполнение задания без обращения к другим средствам работы с информацией (книга, тетрадь и т.п.).

В ходе исследования были выявлены границы применимости специфических требований к средствам медиаобразования.

Таблица 2. Специфические требования к средствам медиаобразования

Требования к средствам медиаобразования	Ограничения
<p>Научность: Информация, передаваемая с помощью средств медиаобразования, должна быть научно достоверной, то есть отражать принятые в науке взгляды на химические явления и их интерпретацию в средствах массовой информации</p>	<p>Учебник: интерпретация научного положения в СМИ может быть использована лишь в аппарате организации усвоения Модель: референт и его эквивалент, передаваемый моделью, должны находиться в отношениях соответствия друг другу Справочные и инструктивные материалы: информация может быть только достоверной</p>
<p>Белый шум: Средство медиаобразования должно передавать избыточную информацию, не имеющую прямого отношения к учебной информации</p>	<p>Учебник: избыточная информация допустима в аппарате организации усвоения Модель: предъявляются только те свойства объекта, которые изучаются Справочные и инструктивные материалы: избыточная информация исключается</p>
<p>Многозначность: Средство медиаобразования должно передавать информацию, допускающую разные интерпретации</p>	<p>Учебник: используется только язык науки и устоявшиеся, однозначные термины Справочные и инструктивные материалы: многозначность исключает</p>
<p>Возможность поиска нужной информации: Средство медиаобразования должно предоставлять ученику возможность поиска нужной информации в других источниках</p>	<p>Учебник: используются оглавление, указатели, списки рекомендуемой дополнительной литературы</p>

Разработанные и апробированные в ходе исследования средства обучения химии и интегрированного медиаобразования могут быть разделены на четыре группы по виду носителя информации.

Первая группа образована средствами обучения, в которых в качестве носителя информации использована бумага, т.е. средства обучения на печатной основе: рабочие тетради, книги для учителя, сборники заданий, демонстрационные таблицы.

Вторая группа средств обучения в качестве носителя информации использует натуральные объекты — реактивы и материалы. Для придания традиционному химическому эксперименту (демонстрационному и ученическому) были разработаны специальные инструкции и задания для учащихся, которые получили материальное воплощение в виде тетрадей на печатной основе «Начала химического эксперимента» и описаний лабораторных опытов и практических занятий в учебниках химии для 9 – 11 классов. Носитель информации, организующей деятельность учащихся, сближает эти средства со средствами обучения первой группы, обеспечивая их взаимопроникновение.

Третья группа представляет собой оцифрованные и записанные на компакт-диски классические экранно-звуковые средства обучения: видеозаписи химического эксперимента, фрагментов документальных и художественных фильмов с химической составляющей, диафильмы и диапозитивы. Для их использования в учебном процессе не обязательно наличие компьютера, так как эти материалы могут предъявляться с помощью DVD и video-CD проигрывателей.

Четвертая группа — это средства обучения, информация которых может быть передана учащимся только с помощью компьютерной техники: обучающие программы и программы-тренажеры, учебная мультимедиа с элементами интерактивности, интерактивные трехмерные модели (3D-модели), компьютерные игры.

Каждое из разработанных средств обладает дидактическими свойствами, которые дают возможность их использования на уроке только в качестве средств обучения химии. Однако в процессе создания каждому из них были приданы дополнительные свойства, направленные на решение задач интегрированного медиаобразования.

В полиграфических средствах обучения использованы все доступные для носителя способы передачи информации. Их основное назначение состоит в совершенствовании умений учащихся работать со статичными аналоговыми (континуальными) и конвенциональными (дискретными) текстами.

В рабочих тетрадях и сборниках задач основная нагрузка ложится на печатный текст, на основе которого развиваются умения ставить цели поиска информации, вычленять главные мысли, обнаруживать

ошибки и неточности, выявлять скрытый смысл, соотносить форму с содержанием и назначением сообщения, изменять форму представления информации, изменять знаковую систему, создавать собственные сообщения на основе личных наблюдений за событиями и явлениями.

Демонстрационные таблицы, отражая основное химическое содержание, дают учителю возможность развивать у школьников умение выделять главное в визуальном статичном изображении, соотносить содержание и форму представления информации, находить неточности и ошибки, которые специально введены в изображения и описаны в методических рекомендациях к таблицам. Важным свойством таблиц является то, что с их помощью можно формировать понимание неприменимости дихотомии «правильно – неправильно» по отношению к произведениям искусства и относительности наших знаний об окружающем мире и недостижимости абсолютной истины.

Средства обучения химии и интегрированного медиаобразования, информация которых предъясняется учащимся с помощью новых технических средств (компьютер, DVD- или video-CD-проигрыватель), в наибольшей степени реализуют идеи интегрированного медиаобразования, так как позволяют предъяснять такие типы медиатекстов, которые недоступны другим видам средств обучения. Медиадидактические возможности значительно расширяются при использовании дополнительных компьютерных программ работы с печатными текстами, статичными и динамичными изображениями.

Статичные аналоговые (континуальные) медиатексты имеют те же медиадидактические возможности, что и демонстрационные таблицы, но в отличие от них позволяют предъяснять информацию порционно, вносить в нее нужные изменения с сохранением оригинала, компоновать отдельные изображения в той последовательности, которая в данный момент нужна учителю.

Отличие оцифрованных видеозаписей и учебных мультипликаций от обычных видеозаписей и кинофильмов состоит в возможности кадрового просмотра в любом направлении, выделения любого кадра и сохранения его как статичного изображения. Эта возможность значительно облегчает формирование и развитие таких умений, как вычленение главных мыслей, обнаружение неточностей и ошибок, выявление скрытого смысла, соотнесения формы и содержания динамичного аудиовизуального сообщения.

Главное содержание **книг для учителя** заключается не в обучении приемам работы с конкретными компьютерными программами, а демон-

страции возможностей компьютера для достижения целей обучения химии и интегрированного медиаобразования. Материал структурирован так, что подводит учителя к пониманию необходимости не только использования новых средств работы с информацией, но и активного включения в процесс обучения задач интегрированного медиаобразования. Специально подобранные примеры показывают, как на учебном химическом материале формировать и развивать у школьников умения, образующие все три группы задач медиаобразования.

Возможность использования системы средств обучения химии и интегрированного медиаобразования в разных методических системах обеспечивается разнообразными связями между отдельными компонентами, то есть структурой.

Содержательные связи между отдельными пособиями образуются в результате распределения учебного материала между средствами обучения в зависимости от технических возможностей носителей информации. При этом неизбежно содержательное дублирование информации, поскольку один и тот же элемент знания в разных средствах будет отображаться по-разному.

Генетические связи также связаны с техническими возможностями носителя информации: отображение одного элемента знания недоступно одному носителю, но легко и эффективно реализуется на другом. Таким образом, «несовершенство» одного вида средств обучения вызывает к жизни необходимость включения в систему другого средства.

Функциональные связи обусловлены разделением дидактических функций между разными средствами с учётом технических возможностей носителей информации не только для достижения целей обучения химии, но и интегрированного медиаобразования. Практическая реализация необходимых дидактических возможностей оказывается возможной только в результате использования не одного, а нескольких средств обучения.

Временные связи задают порядок использования средств обучения в учебно-воспитательном процессе и подчинены логике прохождения учебного материала. Отсутствие одного из средств обучения разрывает логическую цепочку и создаёт помехи в обмене учебной информацией.

Представляется очевидным, что система средств обучения химии и интегрированного медиаобразования обладает рядом характерных свойств систем, построенных человеком. Во-первых, её нельзя назвать

естественной, поскольку отбор отдельных компонентов и установление между ними связей производится человеком. Во-вторых, будучи искусственной системой, она является открытой: появление новых и устаревание существующих видов средств работы с информацией и, соответственно, средств обучения приведут к включению новых компонентов и удалению тех, которые морально или физически устарели. В-третьих, изменение содержания обучения повлечёт за собой изменение информационной основы учебных пособий даже в том случае, если не будут изменяться способы трансляции информации. На средства обучения оказывают влияние и методы, которыми пользуются учитель и учащиеся. Поскольку и содержание, и методы не представляют собой некое застывшее во времени образование, а постоянно развиваются и совершенствуются, система средств обучения химии и интегрированного медиаобразования также будет развивающейся. И, наконец, каждый из компонентов системы обладает обучающими, развивающими и воспитывающими свойствами, которые в виде дидактических функций были заложены в них в процессе разработки. Значит, и их совокупность также будет обладать этими свойствами.

Главное интегративное свойство разработанной системы состоит в том, что она позволяет решать задачи обучения в двух принципиально отличных по методам познания образовательных областях: естественно-научной (химия) и гуманитарной (медиаобразование). Это свойство, ранее не присущее системе средств обучения химии, обусловлено интеграцией в каждом из учебных пособий (а) целей и задач обучения химии и интегрированного медиаобразования; (б) содержания обучения химии, сообщений средств массовой информации и умений (способов деятельности), которые традиционно составляют содержательную основу медиаобразования. Второе интегративное свойство проявляется в направленности на снятие контрастивного коммуникативного барьера.

Являясь результатом интеграции разных средств обучения, разработанная система служит инструментом интеграции естественнонаучного, гуманитарного и тривиально-бытового знания в единый образ-модель мира, в котором живет ребёнок.

Примечания

Селевко А.Г. Социально-педагогические условия оптимизации влияния средств массовой коммуникации на социализацию сельских школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 24 с.

Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. 2004. № 4. С.43-51.

Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

Эльманович Т.В. Образ факта. М.: Искусство, 1975. 152 с.

Приложение

Ключевые термины медиаобразования

Внешкольная информация — часть информации, передаваемой по каналам масс-медиа, изначально не предназначенная для достижения целей обучения.

Информация — сведения об окружающем мире и протекающих в нём процессах, воспринимаемые и интерпретируемые человеком или специальными устройствами.

Кокон информационный — осознанно отграниченная часть информационного пространства, соответствующая информационным интересам человека.

Критическое мышление — процесс анализа информации, ориентированный на понимание скрытой составляющей сообщения и приводящий к трём возможным результатам: интерпретации, оцениванию и принятию позиции по отношению к скрытому (А. В. Шариков).

Манипулирование сознанием — создание такой ситуации, при которой ответное действие объекта информационного воздействия однозначно определяется содержанием информационного сообщения.

Медиаобразование — педагогическая наука, изучающая влияние средств массовой информации на детей и подростков и разрабатывающая теоретические вопросы подготовки учащихся к встрече с миром медиа; практическая совместная деятельность учителя и учащихся по подготовке детей и подростков к использованию средств массовой информации и к пониманию роли СМИ в культуре и восприятии мира; образовательная область, содержанием которой являются знания о роли СМИ в культуре и восприятии мира и умения эффективной работы с медийной информацией.

Медиатекст — информация, передаваемая по каналам СМИ.

Медиатекст аналоговый (континуальный) — медиатекст, зафиксированный на каком-либо носителе с использованием образов (символов).

Медиатекст конвенциональный (дискретный) — медиатекст, зафиксированный на каком-либо носителе с использованием естественного или искусственного языка (знаков).

Поле информационное — все существующая информация.

Пространство информационное — доступная часть информационного поля.

Средства массовой информации (СМИ, масс-медиа) — периодическое печатное издание, радио/теле/видеопрограмма, кинохроникальная программа, иная форма периодического распространения массовой информации (Закон РФ о средствах массовой информации).

Модель медиаобразования учащихся старших классов на материале кинопрессы

Е.В.Мурюкина

Самообразование, саморазвитие в области медиа является нормой для современных тинэйджеров. Отсутствие медиаобразовательных программ в большинстве российских школ «вынуждает» старшеклассников мобилизовать все имеющиеся у них в арсенале знания для освоения как новых средств медиа, так и познания на более глубоком уровне уже знакомых, широко распространенных (ТВ, радио, кинематограф, пресса).

Увы, нередко такое самообразование старшеклассников не связано с активной творческой позицией в различных аспектах деятельности (игровой, художественной, исследовательской и т.п.), связанной с медиа. Это следствие отсутствия у них теоретической базы, основанной на систематизированных знаниях, о структуре медиа, механизмах, позволяющие ему воздействовать на аудиторию и т.д.

Таким образом, накопленный практический опыт в области медиа часто не может продуктивно реализоваться старшеклассниками, так как отсутствуют или не достаточно развиты умения, позволяющие: соотносить эмоциональное восприятие с понятийным суждением; переносить эти суждения на другие жанры и виды медиакультуры; связать данный медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.д. Поэтому наша задача - дать старшеклассникам необходимый минимум теоретических знаний, который позволит им «упорядочить» как имеющиеся знания, умения, так и полученные в результате занятий. Например, на материале кинопрессы.

Наш медиаобразовательный замысел определяется следующими **условиями:**

- 1) учетом объективного интереса современных школьников к медиа, их личностных потребностей, мотивов, возможной корректировки последних в ходе диалогического общения с преподавателем (мы выяснили, что старшеклассников привлекают прежде всего: раз-

- влекательные, информационно-развлекательные киноиздания; тексты написанные доступным языком, не имеющим сложной теоретической структуры, рассчитанные на массового читателя);
- 2) исходя из предпочтений, потребностей, в ходе реализации медиаобразовательной программы нами вносились соответствующие коррективы (выбор кинопрессы, более детальное рассмотрение какого-либо из ключевых понятий медиаобразования и пр.). Таким образом, мы последовали примеру Ю.Н.Усова и А.В.Федорова: начинать медиаобразовательную работу необходимо не с «высоких» образцов искусства (С.Н.Пензин и др.), а с «востребованных» данной аудиторией;
 - 3) в основу медиаобразовательных занятий со старшеклассниками на материале кинопрессы нами было заложено изучение шести ключевых понятий медиаобразования (категории, агентства, аудитория, репрезентация, аудитория, языки медиа).

Аудитория: детский оздоровительный центр, где отряды включают в себя учащихся из разных школ, районов и городов.

Суть медиаобразовательной работы со старшеклассниками на материале кинопрессы заключается в развитии их медиакультуры (как результата медиаобразовательного процесса).

Показатели уровней развития медиакультуры аудитории взяты нами из работ А.В.Федорова [Федоров, 2001 и др.]: контактный, мотивационный, понятийный, оценочный и креативный.

На основе исследованных нами теоретических моделей и практических форм организации медиаобразования, нами была разработана модель медиаобразования старшеклассников на материале кинопрессы.

Концептуальная основа модели: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования, а также теория развития критического мышления.

Эстетическая и культурологическая теории медиаобразования имеют большой спектр «пересечений», являясь взаимодополняемыми. Выбор в качестве концептуальной основы эстетической и культурологической теорий, соотносится с нашей методологической основой, которая базируется на диалоге культур М.М.Бахтина - В.С.Библера. Более того, именно данные теории плавно вытекают из концепции понимания культуры. Многочисленные заимствования хорошо просматриваются при структурном изложении данных теорий. Например, отношения медиа и аудитории предполагают диалогическую взаимосвязь между ме-

диатекстами и «читателями». Такую же форму взаимодействия мы находим и в «первоисточнике» - теории «диалога культур» М.М.Бахтина - В.С.Библера. В процессе познания медиатекстов как в теории «диалога культур», так и в эстетической и культурологической теориях медиаобразования, понятие «понимание» играет более активную роль, чем просто интерпретация, хотя, безусловно, данная операционная единица также важна для развития способностей полноценного восприятия и анализа медиатекста. Дополнение данных концепций теорией развития критического мышления помогло нам учесть такие важные аспекты как развитие критического мышления аудитории, уменьшение манипулятивного влияния медиа на школьников и т.д.

Необходимо отметить также, что теории развития критического мышления присущи элементы семиотики. Это значимый момент, так как анализ медиапроизведения предполагает его прочтение в «полном объеме», то есть - не только сам текст, но и контексты, заложенные в нем автором. Используя семиотический подход к медиатексту, мы опираемся на труды Ю.М.Лотмана [Лотман, 2002]. Он рассматривал любой текст носителем целого мира значений, знаковых кодов, которые нуждаются в дешифровке со стороны исследователя. Если медиатекст имеет отношение к искусству, его анализ касается «культурного поля» и рассматривает произведение с учетом принадлежности к культуре. Соответственно, на интерпретатора распространяются все законы, действующие в данном «культурном пространстве», которые подробно исследовали М.М.Бахтин и В.С.Библер. Именно здесь начинает действовать диалоговая концепция, которая позволяет исследователю увидеть позицию автора - как в самом тексте, так и исследуя контексты, присущие данному произведению. Следовательно, в анализе содержится и эстетический, и культурный компонент. Известно, что один из лидеров медиаобразования Л.Мастерман считает их второстепенными. Российская традиция медиапедагогики [Пензин, 1987, Поличко, 1987, Усов, 1993 и др.] иная, хотя мы согласны с важностью цели, выдвигаемой Л.Мастерманом, заключающейся в защите учащихся от манипулятивного воздействия медиа, обучении их ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества.

Необходимо отметить, что теория развития критического мышления важна и с точки зрения психологии. Так А.Маслоу писал: «Если человек лишен права на информацию, если официальная доктрина государства лжива и противоречит очевидным фактам, то такой человек почти обязательно станет циником. Он утратит веру во все и вся, станет

подозрительным даже по отношению к самым очевидным, бесспорным истинам; для такого человека не святы никакие ценности и никакие моральные принципы, ему не на чем строить взаимоотношения с другими людьми; у него нет идеалов и надежды на будущее. Кроме активного цинизма возможна и пассивная реакция на ложь и безгласность – и тогда человека охватывает апатия, безволие, он безынициативен и готов к безропотному подчинению» [Маслоу, 1999, с. 93-94].

В тоже время, опираясь на эстетическую и культурологическую теории, можно говорить и об эстетических, моральных ориентирах, которые необходимы старшеклассникам при общении с медиа. Тем более что данный возраст характеризуется активным поиском нравственных, эстетических, культурных норм жизни. Обретение их поможет несовершеннолетней аудитории в самодетерминации собственного Я и по отношению к обществу, и в отношении осознания, познания себя самого. Используя в качестве концептуальной основы симбиоз теории развития критического мышления, эстетической и культурологической теорий, мы также поможем старшеклассникам перенести, спроецировать имеющиеся у них нравственные, эстетические стандарты и в область общения с медиа. Таким образом, наша медиаобразовательная модель имеет своей целью положительно повлиять через кинопрессию на развитие медиакультуры учащихся, опираясь на креативные способности (интуицию, воображение, фантазию и пр.), интеллект, самостоятельное, критическое мышление.

Нами учитывалось (согласно возрастной психологии), что в этом возрасте формируется умение соотносить требования к себе с нравственными принципами общества. Изменяются личные ценности, складывается система взглядов, установок, ориентаций, формируется мировоззрение. Таким образом, еще раз подтверждается необходимость помогать развивать учащимся те качества, которые интенсивно развиваются в данном возрасте. Вот почему нам представляется эффективным использование в качестве концептуальной основы медиаобразовательной модели культурологическую, эстетическую теории, а также теорию развития критического мышления.

Цель медиаобразовательной модели: медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы как фактор развития медиакультуры старшеклассников (когда уровни развития медиакультуры аудитории находят отражение в контактном, мотивационном, понятийном, оценочном и креативном показателях).

Задачи медиаобразовательной модели: развитие медиакультуры старшеклассников, отраженное в обучающих, адаптационных, развивающих и управляющих функциях. Они понимаются как:

- обучающая – усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиапроизведений, способность применять эти знания в иных ситуациях, рассуждать логически;
- адаптационная – первоначальный, понятийный этап общения с медиакультурой;
- развивающая – развитие мотивационных, аналитических, волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с масс-медиа;
- управляющая – формирование условий полноценного анализа медиатекстов.

Задачи, которые мы ставили перед собой, показательны как для медиаобразовательного процесса, так и для образования вообще. Они, как и остальные разделы данной модели, выведены нами в результате анализа медиаобразовательных концепций медиапедагогов России и зарубежья.

Организационные формы медиаобразовательной модели: внедрение медиаобразования во внеучебную и досуговую деятельность учащихся.

При анализе возрастных особенностей старшеклассников нами было отмечено, что активному развитию творческих способностей и еще большей активности в поисках ее применения способствует такая возрастная особенность, как становление самостоятельности – одного из центральных аспектов формирования социальной зрелости старшеклассников. Осознание сфер ее приложения и индивидуальных форм проявления составляет важную область формирующегося самосознания личности, понимаемого по мысли Л.С.Выготского, как социальное сознание. Эта самостоятельность проявляется в одной из самых важных потребностей - «в освобождении от контроля и опеки родителей, учителей, старших вообще, а также от установленных ими правил и порядков» [Кон, 1979, с.107]. Исходя из этого положения, мы из трех направлений работы, существующих в медиапедагогике:

- 1) интеграция с общеобразовательными дисциплинами;
- 2) введение специальных самостоятельных курсов;
- 3) внеурочные виды (работа в виде кружка, факультатива, клуба и т.д.), выбрали третье, которое в отличие от первого и второго не носит характер обязательного. Проведение констатирующего эксперимента

(анкетирование, рецензирование, написание сочинений, наблюдения и т.д.) подтвердило стремление старшеклассников «отойти» от урока как формы проведения занятий.

Методика медиаобразовательной модели основана на проблемных, эвристических, игровых и др. формах проведения занятий. При разработке методики медиаобразовательных занятий мы опирались на опыт медиапедагогов нашей страны, а также на психологические аспекты указанных форм работы. Так, Д.Б.Эльконин, указывает на необходимость «различать в игре ее сюжет и содержание. Сюжет игры – это та область действительности, которая воспроизводится в игре. Содержание игры – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение играющего в деятельность взрослых людей» [Эльконин, 1999, с. 34-35]. Таким образом, сюжет игры задается педагогом, а вот наполнение содержания мы полностью отдаем в «руки» старшеклассников. Тем более что возраст ранней юности характеризуется активным становлением самостоятельности и чувства взрослости. В этом случае «диктовка условий» противоречит диалогической концепции культуры М.М.Бахтина – В.С.Библера, на которую мы опираемся, и элементы которой «переносим» в совместную жизнедеятельность учеников и преподавателя.

Отметим также, что большинству игр «присущи четыре главные черты:

1) свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);

2) творческий, в значительной мере импровизированный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);

3) эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, притягательность и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

4) наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [Селевко, 1998, с. 51].

Используя на медиаобразовательных занятиях принципы личностно-ориентированного образования (природосообразности, культуросообразности, индивидуально-личностного подхода, жизнотворчества, сотрудничества), очевидна их схожесть с характерными особенностями

игровой деятельности. Все вышеуказанное определило активное использование игровых форм деятельности при разработке данной методики.

Итак, совокупность эвристических, проблемных, игровых форм проведения занятий «подчеркивают», на наш взгляд, индивидуальность старшеклассника, поясняют аудитории преимущества групповых (написание минисценария и т.д.) и коллективных творческих работ на медийном материале (пример: создание газеты); помогают в развитии самостоятельности и критичности мышления, восприятия; активизируют креативные способности через «включение» в художественно-творческую деятельность; дают возможность интерпретировать и анализировать структуру повествования, согласно своим представлениям и полученным медиаобразовательным знаниям.

При разработке методики медиаобразовательных занятий со старшеклассниками, мы использовали выводы психологов относительно коллективных и групповых форм деятельности. Так, «данные, полученные за последние годы на стыке общей и социальной психологии, показывают, что формирование мышления можно стимулировать групповыми видами интеллектуальной работы. Было замечено, что коллективная деятельность по решению задач способствует усилению познавательных функций людей, в частности, улучшению их восприятия и памяти. Аналогичные поиски в психологии мышления привели ученых к выводу о том, что в некоторых случаях, за исключением, пожалуй, сложной, индивидуальной творческой работы, **групповая умственная работа может способствовать развитию индивидуального интеллекта**. Было установлено, например, что коллективная работа помогает генерированию и критическому отбору творческих идей» [Немов, 2001, с. 304]. Дивергентное мышление как компонент творчества получает хорошие предпосылки для развития, благодаря использованию данных форм проведения занятий.

Области применения медиаобразовательной модели: внеурочные формы проведения занятий (факультатив, кружок и т.д.) в школьных и внешкольных учреждениях.

К положительным моментам проведения занятий в форме кружка, факультатива можно отнести отсутствие какой-либо оценочной системы (результаты первичного и итогового контроля необходимы только для нас); строгих правил при выборе таких видов занятий также нет; план занятия легко изменить без ущерба с чьей-либо стороны (в отличие от обязательной школьной программы). Работа кружка, фа-

культатива проводится с учетом пожеланий, интересов аудитории. Данные условия, на наш взгляд, наиболее отвечают «требованиям возраста», это помогает воспринимать преподавателя как равного, которому можно высказать свою точку зрения, и она не останется незамеченной. Такая благоприятная атмосфера на занятиях помогает лучше узнать себя и своих одноклассников, что служит предпосылкой к сплочению коллектива, с одной стороны, и развитию собственной медиакультуры – с другой.

Содержание медиаобразовательной модели имеет своей основой разработки британских медиапедагогов, которые были адаптированы к российским образовательным условиям А.В.Федоровым, а также использует элементы методик Ю.Н.Усова, А.В.Федорова и др. медиапедагогов. Итак, содержание включает в себя:

I. Исходный констатирующий эксперимент (проведение первоначального анкетирования старшеклассников, первоначальный опыт рецензирования произведений кинопрессы, написание сочинений, наблюдения, беседы и пр.).

II. Развивающий компонент (овладение учащимися креативными умениями на материале кинопрессы с использованием шести ключевых понятий медиаобразования – «агентство», «категория», «технология», «язык», «репрезентация», «аудитория». Анализ учащимися произведений кинопрессы).

III. Итоговый констатирующий компонент (рецензирование и анкетирование школьников и т.д.).

Отметим, что содержание медиаобразовательной модели на материале кинопрессы базируется на изучении шести ключевых понятий медиаобразования [Bazalgette, 1999; Hart, 1997]. По нашему мнению, понимание сути данных понятий и осознание тесных взаимосвязей (не только и не столько в теории, сколько на практическом уровне) будет способствовать повышению уровня развития медиакультуры старшеклассников (в соответствии с контактными, мотивационными, понятийными, оценочными и креативными показателями).

Выводы. При выборе концептуальной основы медиаобразовательной модели на материале кинопрессы, мы опирались на опыт педагогов, работающих в области медиаобразования. Материалы изученных нами исследований позволяют сказать, что в России существует «разброс» (варианты) теорий, используемых в качестве концептуальной основы: от семиотической до эстетической. Вместе с тем, медиапедагоги, использующие единство эстетической, культурологической теорий и теории развития критического мышления, представляют собой более многочисленную группу. Взяв в качестве методолого-теоретической основы тео-

рию «диалога культур» М.М.Бахтина–В.С.Библера и принципы личностно-ориентированного образования, мы также присоединились к «большинству». Именно в данном случае концептуальная основа и методологическая база представляют собой единое и гармоничное целое. Плюсом данной концептуальной основы является как слияние «родственных» теорий (эстетической и культурологической), так и других теорий (теория развития критического мышления). Данный симбиоз позволяет медиапедагогам рассмотреть медиаобразование с более широких позиций. Так, сторонники практической теории не уделяют достаточно внимания эстетическому, культурологическому, эмоциональному миру личности, хотя, безусловно, медиа обладает большим потенциалом в данной сфере.

Цель нашего исследования во многом совпадает с целью медиаобразовательных моделей у медиапедагогов эстетико-культурологической направленности (Р.Г.Рабинович, Г.А.Поличко, Ю.Н.Усов и др.). Принимая в качестве базовой цель личностно-ориентированного образования, которое выступает за гармонично развитую личность (учитывая три аспекта развития личности: природный, социальный и культурный), мы видим в медиаобразовании большой потенциал для ее достижения. Так повышение уровня медиакультуры (в соответствии с контактными, мотивационными, понятийными, оценочными и креативными показателями), несомненно, скажется на общем развитии учащегося. Анализ медиаобразовательных моделей подтверждает нашу мысль. А.В.Федоров [Федоров, 2001] понимает цель медиаобразования как развитие творческой личности в условиях увеличения потока аудиовизуальной информации. Его практическая работа указывает на то, что такая цель вполне достижима в результате медиаобразовательных занятий. Таким образом, цель медиаобразования во многом идентична образовательной, существующей на современном этапе развития школы.

Модель медиаобразования старшеклассников на материале кинопрессы представляет собой синтезированный материал, выделенный нами в результате анализа многих медиаобразовательных моделей. Содержательная часть нашей модели включает в себя изучение шести ключевых понятий медиаобразования (агентство медиа, категория медиа, технология медиа, язык медиа, аудитория медиа, репрезентация медиа) на материале кинопрессы.

Путем анализа мы выявили, что наиболее эффективной и отвечающей принципам личностно-ориентированного образования (на которое опирается наша модель) является методика, основанная на проблемных, эвристических, игровых формах проведения медиаобразовательных занятий со старшеклассниками, которые способствуют активизации и, соответственно, повышению уровней развития медиакультуры у аудитории. При разработке курса медиаобразовательных занятий нами активно использовалась кинопресса как важная и востребованная старшеклассниками часть медиакультуры.

Примечания

- Bazalgette C. (1999). Media Education in England & Wales. In: *Education for the Media & Digital Age: Country Reports*. Vienna: UNESCO, pp.43–46.
- Hart A. (1997). Textual Pleasures & Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kuby, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, pp.199-211.

- Masterman L. (1997). A Rationale for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, pp.15–68.
- Бахтин М.М. Собрание сочинений в 7 томах. – М.: Русские словари, 1997.
- Библер В.С. Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
- Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. – М.: Знание, 1990. – 64 с.
- Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в XXI век – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
- Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. - 96 с.
- Кон И.С. Психология юношеской возраста (проблемы формирования личности). - М.: Просвещение, 1979. - 175 с.
- Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб: Акад. проект, 2002. – 542 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
- Мастерман Л. Обучение языку массовой информации//Специалист. - 1993. - №4. – С. 22-23.
- Немов Р.С. Общие основы психологии. – М.: Владос, 2001. – 688 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – 176 с.
- Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультативом по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: Дис. ...канд. пед. наук. – М., 1987.
- Рабинович Р.Г. Киноискусство в художественном развитии старшеклассников: Дис. ...канд. пед. наук. – М., 1966.
- Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. – М., 1993. – 91 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте «диалога культур»//Школьные технологии. – 2003. - № 3. – С.122-126.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. - 708 с.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. – 2004. - № 4. – С.43-51.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. - 2000. - № 2. - С. 33-38.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.34-39.
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. - 554 с.
- Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. - 359 с.

Педагогические идеи Ю.Н.Усова и их значение для аудиовизуального медиаобразования*

С.С.Бухова

*Написание статьи поддержано Советом по грантам Президента Российской Федерации для поддержки ведущих научных школ. Руководитель ведущей научной школы РФ – д.п.н., профессор А.В.Федоров. Грант № НШ-657.2003.6.

Имя Юрия Николаевича Усова (1936-2000) тесно связано с отечественным кино/медиаобразованием. Он был одним из основателей Ассоциации деятелей кинообразования и медиапедагогике России. Под его руководством осуществлялись масштабные научно-методические эксперименты по внедрению кинообразования в школу, выпускались научные сборники, учебные программы.

Юрий Николаевич не только определил само содержание кино/медиаобразования, но и проанализировал механизмы взаимодействия экрана и личности ребенка в процессе восприятия, выделив здесь в первую очередь общение, диалог с автором медиатекста. Им были обозначены также и пути формирования аудиовизуальной культуры учащихся, установлены взаимосвязи кинообразования с развитием ассоциативного и критического мышления.

Его научные разработки позволяют и сегодня строить систему взаимодействия между школьниками и медиа (традиционно сюда принято включать прессу, телевидение, кинематограф, видео, компьютерную сеть и др.), которые оказывают огромное влияние на формирующуюся личность.

Человек XXI века должен не только уметь ориентироваться в информационном потоке, иметь практические навыки работы с медиа, но и обладать развитым художественным восприятием, творческим мышлением, аудиовизуальной грамотностью. Ведь «неразвитое восприятие аудиовизуальной информации, - по мнению Ю.Н.Усова, - непосредственно сказывается на низком уровне их предпочтений, ценностных ориентаций, мировоззренческих позиций. В этих условиях экранные искусства из блага превращаются в зло» [Усов, 1988, с.25].

В отличие от многих других деятелей медиаобразования в России (Ю.И.Божков, Л.П.Прессман и др.) полагающих, что основной упор на занятия со школьниками нужно делать на работу с техническими средствами (фото/кино/видеокамера, монитор, работа в проявочной лаборатории и проч.), Ю.Н.Усов был убежден, что целью таких занятий должно стать развитие художественного восприятия, творческого мышления, аудиовизуальной грамотности.

В 1980 году в Эстонии была опубликована книга Ю.Н.Усова [Усов, 1980], в которой он обобщил свои исследования в области кинообразования, проведенные в течение 70-х годов в России и вскрыл «одно из главных противоречий, стоящих на пути кинообразования: преподавая искусство, восприятие которого опирается на образно-пространственный, невербальный тип мышления» часто совершенствуется «принципиально противоположный художественному восприятию тип мышления – абстрактно-логический, вербальный. (...) Отсюда рационализм, логизирование, подмена эстетического анализа социологическим...» [Усов, 1980, с.4].

На основании такого рода размышлений Ю.Н.Усов предложил вариант решения проблемы: учебный курс по киноискусству, когда «на основе рассмотрения отдельных моментов художественного восприятия по мере постепенного проникновения, «вживания» в произведение искусства открывается ученику многоплановость развития авторской мысли» [Усов, 1980, с.4], которая в образных формах закрепляется творческим воображением, сознанием школьника. Так развивается невербальный тип мышления: образность, ассоциативность, возможность в момент восприятия одновременного сопереживания герою и автору художественного произведения.

Ю.Н.Усов справедливо утверждал, что «содержание подобного курса должно строиться по принципу знакомства с особенностями структуры художественного образа», т.е. кинообраза или звукозрительного образа. Ему принадлежит и формулировка понятия «звукозрительного образа», как динамической системы пластических форм, которая существует в экранных условиях пространственно-временных измерений и аудиовизуальными средствами передает последовательность развития мысли художника о мире и о себе» [Усов, 1980, с.14].

В этой же работе впервые было определено понятие «аудиовизуальной грамотности» и раскрыты пути ее формирования. «Аудиовизуальная грамотность – культура восприятия зрительного образа, навыков его анализа и синтеза, которые реализуются на интуитивном уровне в

момент встречи с фильмом». В основу этого процесса Ю.Н.Усов вкладывал эвристический метод: «каждый раз рассматривая структуру кинообраза, мы побуждаем учащихся разобраться в причинах возникновения эмоциональных впечатлений, прийти к открытию для себя того или иного элемента (план, ракурс, монтаж, время, пространство) в диалектическом или семантическом единстве с другими, частично опережая будущее знакомство с ними, предваряя их изучение» [Усов, 1980, с.6].

Ю.Н.Усов доказал, что данная теоретическая концепция эффективно применима на практике. Он разработал весьма продуктивный, по нашему мнению, план вводного занятия со старшеклассниками по факультативному (кружковому) курсу киноискусства. В начале каждого года обучения учащимся предлагалось на выбор ответить на один из трех вопросов:

- 1) фильм, который произвел на меня особенно сильное впечатление;
- 2) фильм, который повлиял на мое отношение к себе и окружающим;
- 3) анализ одного эпизода из запомнившегося фильма.

Данные задания помогают педагогу разобраться, с какой аудиторией ему придется в дальнейшем общаться, ведь сам факт выбора того или иного вопроса в какой-то степени раскрывает степень аудиовизуальной грамотности ученика.

Первый вопрос заинтересует учащихся, которые склонны лишь к пересказу событий художественного произведения. Второй вопрос предпочтут те, кому при просмотре важны моральные и социальные установки, заложенные в фильме. Третий вопрос должен затронуть учащихся с развитым киновосприятием, способных осмыслить и проанализировать звукозрительный образ [Федоров, 2003].

Для подведения итогов в конце учебного года аудитории предлагалось написать рецензию на совместно просмотренный фильм. Предлагаемые вопросы в рецензии должны затрагивать смысл названия фильма, раскрытие его центральной проблемы в отдельных эпизодах и в целом, в работе режиссера и оператора, в игре актеров [Усов, 1980, с.8]. Это помогало выявить сформированность аудиовизуальной грамотности учащихся.

Ю.Н.Усов четко подметил, что один и тот же фильм старшеклассники воспринимают по-разному. На основе результатов отзывов десятиклассников о фильме Л.Шепитько «Восхождение» и повести

В.Быкова «Сотников» он выделил два основных типа художественного восприятия учащихся: «Если первая группа зрителей, опираясь на абстрактно-логический тип мышления, остается на уровне сопереживания герою(...), то вторая группа следует за авторами фильма, понимает логику развития их мысли в художественной структуре фильма только потому, что опирается на образно-пространственное мышление» [Усов, 1980, с.10]. Но здесь Ю.Н.Усов подчеркивал, что звукозрительный образ, в отличие от художественного, трудно уловим для анализа, И наше внимание фиксирует только лишь определенные «фазы» его становления на экране, его окончательное оформление в нашем сознании.

В своей докторской диссертации «Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников» Ю.Н.Усов сформулировал уровни восприятия фильма старшеклассниками более подробно:

1. Ассимиляция среды – эмоциональное освоение реальности, представленной на экране.

2. Сопереживание, уподобление герою на основе:

А) фрагментарной оценки отдельных эпизодов, в которых ярко проявляется характер героя,

Б) осмысления событийной канвы фильма,

В) осмысления драматургического строя, логической связи эпизодов, выявляющих характер героя.

3. Сопереживание, отождествление себя с автором:

А) при осмыслении логической связи эпизодов, выявляющих развитие авторской мысли,

Б) при восприятии художественной структуры фильма на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов киноповествования, выявляющих идейно-художественную концепцию произведения киноискусства [Усов, 1988, с.162].

Сложность эстетической информации заключается в том, что она несет на себе кроме объективного факта, еще и субъективное его воссоздание, в процессе которого запечатлеваются чувства художника-автора, его отношение к этому факту, оценка, истолкование. В окончательном образном обобщении этого факта перед нами открывается мировосприятие художника, его идеологические, философские, эстетические взгляды. Оценивая их, мы тем самым проверяем, уточняем, формируем и свое отношение к нему, а порой – в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий нас мир [Усов, 1980, с.20-21].

Ю.Н.Усов был убежден, что целостность киновосприятия зависит от того, насколько будут прочувствованы и осмыслены не просто отдельные изображения, содержание кадров, а процесс их развертывания, оформления в художественный образ - как на экране, так и в зрительском сознании. Кадры взволнуют учащихся, если они будут восприняты в единстве киноповествования, монтажного строя. Воспринимая экранную реальность от кадра к кадру, от эпизода к эпизоду, переживая своеобразное развитие пластических форм, школьник может перейти к новому, образному обобщению не нескольких кадров, а определенной части фильма. Образное обобщение в момент просмотра складывается в сознании учащихся из трех взаимосвязанных процессов: «восприятия динамически развивающихся зрительных образов, сохранения в памяти уже прошедших звукопластических мотивов и предвосхищения того, что появится на экране» [Усов, 1981, с.106].

Но для того, чтобы процесс восприятия звукозрительного образа в динамике был более интенсивным, зрителю необходимо обладать определенными навыками аудиовизуального восприятия:

- 1) анализа и синтеза,
- 2) остроты реакции на поток зрительных образов (наличие зрительной памяти),
- 3) умения преодолеть в себе стереотипность восприятия, проявления творческой активности, раскованности при встрече с фильмом [Усов, 1980, с.60].

Итогом анализа каждого фильма при предлагаемом подходе Ю.Н.Усова должно стать обоснование зрителем своего отношения к авторскому мировосприятию, которое выявилось в результате коллективного анализа, т.е. построение своей личной концепции.

В своих размышлениях об особенностях кинообраза, при сравнении его с образом литературным, музыкальным, театральным, живописным, Ю.Н.Усов, в конечном итоге, пришел к выводу, что «восприятие звукозрительного образа – это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы повествования. Результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые вырастают из монтажной организации зрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи» [Усов, 1980, с.60].

Таким образом, на примере коллективных обсуждений фильмов в школьной аудитории (рассматривая такие понятия как «содержание и

форма», «фабула», «герой», «тема», «композиция» и др.), Ю.Н.Усов убедительно доказал, что его методика анализа экранного текста качественна и эффективна. Она моделирует не только процесс восприятия художественного фильма, но и объединяет такие задачи эстетического воспитания как развитие образного и логического мышления, мировоззрения, творческой активности, активизации знаний, полученных на занятиях по различным гуманитарным дисциплинам.

Педагогическое наследие Ю.Н.Усова нуждается в последующем изучении, ведь его роль как лидера российской кино/медиапедагогике огромна. Несмотря на то, что на протяжении большей части 80-х годов Россия все еще была «закрытым обществом», именно он сумел вывести медиапедагогика на самый высокий уровень теоретических обобщений и четко разработанных методических принципов, выдвигая на первый план «эстетическую» ориентацию российского кино/медиаобразования.

Примечания

- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1988. – 362 с.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. – Таллин, 1980. – 125 с.
- Усов Ю.Н. О современных моделях кинообразования и киновоспитания//Юный зритель. Проблемы социологии кино. – М., 1981.- С.90-108.
- Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. 2003. - №3. –С.65-74. - № 4. – С.78-95.

Что такое медиаобразование?

К.Э.Разлогов

доктор искусствоведения, профессор

«Что такое медиаобразование?» - этот вопрос я задал сам себе под воздействием очевидной институционализации этого неологизма. Медиа в переводе на условно русский язык – средства массовой коммуникации (последнее слово тоже иностранного происхождения). Появление учебника профессора А.В.Федорова – главного энтузиаста медиаобразования в нашей стране, издание специализированного журнала, создание профессиональной Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России – все это свидетельствует о существовании и бурном развитии сферы, в необходимости которой я изначально сомневался.

По определению ЮНЕСКО, «медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными, графическими, звуковыми, экранными и другими формами) и различными технологиями. Оно дает людям понять, как массовые коммуникации используются в их социумах, овладеть способностями использовать медиа в коммуникациях с другими людьми, обеспечивая человеку знание того, как:

- анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
- определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
- интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- брать соответствующие медиатексты для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
- получить возможность свободного доступа к медиа как для восприятия, так и для продукции.

Медиаобразование является неотъемлемой частью прав 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 системы неформального, дополнительного и пожизненного образования» [UNESCO, 1999, pp.273-274; UNESCO, 2001, p.152].

Такова позиция авторитетного международного органа.

В приведенном документе, на мой взгляд, перепутано несколько совершенно разных аспектов. Одно дело - владение человеком культурными кодами окружающей его действительности. С помощью этих кодов он получает возможность каким-либо образом оценивать то, что к нему приходит по всем каналам информации. Из распространенных средств коммуникации, на мой взгляд, человек абсолютно не нуждается в образовании именно в области экранной культуры, в контексте которой он живет с раннего детства и обучается ей так же естественно, как и родному языку.

А ведь медиаобразование выросло из идей кинообразования, сформировавшихся полвека тому назад, но так и нереализованных. Эта своеобразная генеалогия мне была особенно интересна потому, что я был и остаюсь по сей день противником «уроков кино», и вообще не понимаю, зачем нужно учить людей «живой» культуре. На мой взгляд, образование становится необходимым тогда, когда то или иное явление культуры уходит в прошлое или умирает у нас на глазах. Тогда оно требует музеификации, и его восприятие (или весьма проблематичному возрождению, созиданию) нужно специально учить.

А до смерти, которая пока еще не маячит в сфере самой массовой экранной культуры, необходимости в специальном образовании нет.

Справедливости ради отмечу, что полвека тому назад – в середине 50-х годов, появился призрак «смерти кино», и был опознан даже его могильщик – телевидение. Отсюда и своеобразная закономерность зарождения идей кинообразования. Однако кино не было убито малым экраном (как оно в свое время не привело к смерти театра), более того, со временем стало очевидно, что экранное творчество существует в нескольких технических формах и вариантах социокультурного функционирования, и что кино и телевидение – лишь наиболее распространенные из них.

Для того чтобы смотреть фильм на большом или малом экране в нашей культуре, во всяком случае, специально учиться не надо. Такой необходимости не было даже на самом первоначальном этапе истории кино. Первые кинозрители, которые были, как правило, людьми необразованными (образованные сословия от «киношки», как говорится, «нос воротили»). Восприятие изображения в движении было «естественным». Первые зрители пугались, когда на экране появлялся движущийся в сторону зала поезд. Классическая лента братьев Люмьер «Прибытие поезда на вокзал в Ля Сиота» стала первым фильмом ужасов в истории кино. Возможно, на раннем этапе и казалось, как позже американским индейцам в экспериментах антропологов, что человека разрезали на части, когда показывался крупный план головы. И все же довольно быстро аудитория соображала, что все не так трагично, и можно спокойно следить за тем, что происходит на экране.

Разговоры о кинообразовании начали кинематографисты, критики и любители киноискусства, когда они почувствовали что фильмы, которые они любили, молодое поколение игнорирует, и нужно юношей и девушек научить ценить и получать удовольствие от тех произведений, которые были дороги нам. На мой взгляд, и эта затея абсолютно бессмысленна, потому что такого рода обучение и такого рода культурный обмен (вплоть до «заражения чувствами») происходит путем коммуникации за пределами учебных аудиторий. Нужно вступить с человеком в контакт и диалог, и тогда, может быть, то, что ты переживаешь, будет так же пережито и им.

Многие считают, что возникающие в этой сфере проблемы (связанные не только и не столько с кино, сколько с восприятием искусства вообще) могут быть решены с помощью так называемого эстетического воспитания. Возможности последнего также весьма ограничены, а его предпосылки в методологическом плане более чем сомнительны. Эстетическое воспитание — миф нашей культуры. Чтобы убедиться в этом, достаточно привести серию исследований наших коллег из Государственного института искусствознания, основанных на теории так называемых опережающих групп.

По мнению руководителей этого масштабного проекта «опережающими» были те группы, которые знали и ценили произведения в соответствии с искусствоведческой иерархией. В результате оказалось, что на культурный уровень респондентов самое сильное влияние оказывает «чтение искусствоведческой литературы». То есть с искусством можно вообще не общаться, картин не смотреть, ничего не слушать, достаточно прочесть книгу, где сказано, что такое хорошо и что такое плохо, и ты будешь правильно отвечать на вопросы, и попадешь в опережающую группу. Далее, как следовало из предложенной методики, чем больше (читай — правильнее) ты наслаждаешься искусством, тем ты лучше работаешь, тем ты «продвинутой».

Когда был закончен первый этап названного исследования, организаторы его пришли в ужас от того, что основная часть молодежи из произведений изобразительного искусства знала только два: одно - «Бурлаки на Волге», поскольку оно было в школьном букваре, а другое - «Утро в сосновом бору», потому что они изображены на обертках конфет. Все то богатство изобразительного искусства, которое хотелось бы им передать, оказывалось за бортом.

Еще в то в глубоко советское время — на рубеже 60-70-х гг. - я задался вопросом: «А что если профессорам и академикам предложить заполнить анкеты о том, какие юбки в моде в этом сезоне, или какие актеры, рок-певцы или эстрадные исполнители наиболее популярны?» Возможно, процент правильных ответов будет приблизительно тот же, что и в случае полотен Репина и Шишкина. Высоколобый специалист и сегодня будет осведомлен о кумирах массовой молодежной культуры лишь благодаря тому, что он случайно услышал, увидел или прочитал. Ведь основное средство распростра-

нения музыкальной культуры в последние годы - это сотовые телефоны, а живая эстрада мигрировала в казино и игорные дома.

По сути своей этот разлад во вкусовой картине мира между поколениями, социально-демографическими слоями и различными культурными сообществами - явление неистребимое и по-своему позитивное, хотя господствующие элиты это далеко не всегда понимают. Когда-то довольно давно я упомянул эти процессы в лекции в одном серьезном учреждении, что-то вроде Высшей партийной школы, сейчас бы сказали Высшей школы экономики или Академии государственной службы. Одна из слушательниц в ужасе меня спросила: «У Вас же есть дети, неужели Вы Вашим детям не говорите, что нужно читать, какие книги хорошие, какие плохие?» Единственное, что я нашелся ответить: «Да, я своим детям говорю, что в детстве я читал Майн Рида, Вальтера Скотта, Аркадия Гайдара и Жюль Верна, в отрочестве - роман «Война и мир», и любил уже сегодня забытых авторов, таких как Ромен Роллан или Эрих-Мария Ремарк, но при этом всегда спрашиваю, а что ты слушаешь, что ты смотришь, что тебе интересно?».

По рекомендации своих дочерей я с удовольствием посмотрел фильм «Танцор диско», на который одна читательница журнала «Советский экран» ходила аж 48 раз.

Для определенных поколений и роман «Война и мир» и фильм «Танцор диско» играли аналогичную роль культурных стимулов. Мне могут возразить, что «Война и мир» не имеет отношения к массовой культуре, а «Танцор диско», безусловно, имеет. Не соглашусь - и Лев Толстой и Достоевский сегодня – часть глобальной массовой культуры. Приведу только два примера: недавнюю телевизионную экранизацию «Идиота» и «Анну Каренину», которая стала абсолютным бестселлером в США, потому что ее помянула в своем шоу известная американская телеведущая.

Лев Толстой обогнал по популярности американские аналоги романов Александры Марининой не в последнюю очередь потому, что его книга, по сути - предтеча дамских романов, так же как «Идиот» - сериал, только не телевизионный, а газетный, написанный в другое время и по другим канонам, но столько же душещипательный.

Поэтому, когда заговорили о медиаобразовании, я подумал, что опять возрождается идея учить живой культуре, опять мы будем насаждать наши собственные вкусы людям, которые являются носителями другой культуры, пусть она нам и не нравится.

Не так давно на заседании гильдии киноведов и критиков Союза кинематографистов России обсуждали картину, которая получила в нашей среде крылатое название «Ночной дозор». Юрий Богомолов очень разумно сказал, что «Ночной дозор» - картина для подростков. Я добавил, что 13-летний подросток не может и не должен любить в искусстве то же самое, что и 70-

летний критик. И, наоборот, 70-летний критик не обязан любить то же, что и 13-летний подросток.

Несколько огрубляя, рискну предположить, что поколение стареющих критиков гармонизировало свою психическую жизнь в сложных условиях советского строя преимущественно с помощью водки, а современный подросток с этой же целью в условиях демократизации и рынка использует клей. Нюхая клей, он входит в то самое состояние, при котором фильм «Ночной дозор» воспринимается как органичное произведение, потому что его внутренняя логика - логика кайфа. И в состоянии полунаркотического опьянения ты воспринимаешь его адекватно. Что теперь делать? Учить критиков нюхать клей?

Конечно, когда я обратился к первоисточникам, к тем материалам, которые медиаобразование пропагандировали, я обнаружил некоторые другие аспекты, пожалуй, не менее важные, чем приведенный выше парадокс. Что мы можем реально почерпнуть из приведенного вначале документа ЮНЕСКО? Насколько человек нуждается в специальном образовании, чтоб овладеть технологией создания медиатекстов?

Наверное, нуждается. Опять-таки в таком специальном образовании в области кино всё население земного шара не нуждается, коль скоро кинотехника остается достаточно дорогостоящей, труднодоступной и, как правило, профессиональной. В тот момент, когда добираться до этой техники, получаешь не общее медиаобразование, специальное кинообразование. Потратив полмиллиона долларов на приобретение техники, ты естественно израсходуешь 10 тысяч на то, чтобы научиться ей пользоваться.

В отличие от кино, сегодняшняя аудиовизуальная техника вполне доступна рядовому потребителю. Поэтому видеокамеру при удачном стечении обстоятельств могут приобрести многие. И здесь, естественно, пользователю были бы полезны не только инструкции, но и практические навыки по созданию медиатекстов.

Здесь можно провести условную аналогию с обучением письменности. Языку своему ты учишься естественным путем, а вот чтобы писать и читать тебя учат в школе. В сфере аудиовизуальной культуры для того, чтобы «читать», обучение не нужно, но для того, чтобы «писать», оно необходимо.

Далее, в документе ЮНЕСКО есть положения, связанные с социальными вопросами, а вовсе не с системой образования. Это - свободный доступ к информации, который лишь косвенно связан с тем, получил ты медиаобразование или не получил. Доступ у тебя либо есть, либо нет, и обусловлено это твоим участием в разделении труда, положением твоих родителей, и с тем насколько они считают важным среди предметов первой необходимости приобрести и компьютер.

Считать, что медиаобразование является неотъемлемой частью прав гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на ин-

формацию, - явное преувеличение. Это не специфическая черта средств массовой информации как таковых. Тут речь может идти только о содержании, носителем которого оказывается медиа. Человек может получать информацию с телевизионного экрана, может иметь телевизор в своем доме и непрерывно его смотреть, все равно никакого права на ту информацию, которая на телевизионные экраны не попадает (а это 90% важной для жизни человека информации), у него не будет. Медиа сегодня находятся под достаточно жестким контролем (кроме Интернета), их руководители не пропустят ту информацию, которую руководство (каналом или страной) не считает нужным распространять.

И все же у медиаобразования есть свой специфический предмет и своя цель. Это – овладение возможностями различных технических устройств, которые позволяют обмениваться сообщениями. И в этой области, конечно же, часть процессов идет естественным путем. В нашем мире живут люди разных поколений и разных сфер интересов. Я думаю, что не ошибусь, если скажу, что молодому поколению легче использовать разные функции мобильного телефона. Знаю по себе, что мои дети, нигде не обучавшиеся в этом плане, посылают SMS-сообщения и картинки, обрабатывают фотографии со значительно большей легкостью, чем это будет делать взрослый преподаватель, пусть даже в системе медиаобразования.

Кстати говоря, в этом состоит одна из особенностей процесса образования в условиях массовой культуры, потому что ныне информация потребляется быстрее и усваивается лучше представителями молодого поколения. Уже к десяти годам любой школьник в жизненном плане знает больше, чем его учитель. Последний при этом более осведомлен по вопросам своего конкретного предмета – по физике, химии или литературе. Во всех остальных вещах он, с точки зрения рядового школьника, полный профан, а ребенок – эксперт. И поэтому школьник, сидящий в классе, естественно, не будет с уважением относиться к учителю, который не знает новинок, о которых трезвонит и радио и ТВ.

Кризис современного образования на самом деле определяется разной скоростью приобщения к массовой культуре разных поколений.

Тем не менее, есть некоторая доля профессиональных знаний, которые необходимы для того, чтобы пользоваться современными средствами коммуникации, причем необходимы постоянно. Обращусь к собственному опыту. Имея три компьютера дома с выходом в Интернет, я продолжаю пользоваться ими в основном как пишущей машинкой, потому что это наиболее насущная для меня функция.

Все остальное остается за кадром, поскольку соответствующие навыки отсутствуют. В современном информационном жаргоне есть даже специальная формулировка – «сетевые люди». Это – люди, преимущественно молодые, которые «живут в Интернете». Когда я готовлюсь к голосованию по

призам Российской академии Интернета, в члены которой меня любезно приняли, нам – «несетевым» людям, специально устраиваются просмотры сайтов, которые «сетевые» находят самостоятельно.

Мой случай – не исключение. Я пользуюсь Интернетом исключительно в профессиональных целях, как американские университетские преподаватели, которые первоначально и взяли это техническое средство у военного ведомства для того, чтобы обмениваться информацией по содержанию библиотек. Я не могу и не умею этим пользоваться так, как пользуются мои дети, которые оттуда скачивают популярные мелодии, ищут какие-то немислимые сайты, осваивают сферу нет-арта. К последнему, правда, я приобрелся, работая над телепрограммой «От киноавангарда к видеоарту», но опять-таки по сугубо профессиональной нужде. И все потому, что этому не обучен.

И тут мне приходит в голову крамольная мысль, что медиаобразование нужно в первую очередь для представителей старших поколений. Представители молодого поколения должны учить пользоваться новой техникой своих родителей, а уж я не говорю про бабушек и дедушек. И медиаобразование – именно та форма образования, которая наиболее соответствует современной ситуации в мире, когда умножение информации, ускоренная смена все новых и новых технологий приводит к тому, что молодое поколение обгоняет старшее на пути прогресса. В этом смысле медиаобразование и есть то самое, что нужно сегодня и человеку и обществу, только это, по сути, образование наоборот.

Примечания

UNESCO [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].

Так что же такое медиаобразование?

А.В.Шариков

кандидат педагогических наук, профессор

Ознакомившись со статьей К.Э.Разлогова «Что такое медиаобразование?», я решил взяться за перо. Сначала мне показалось странным, что такой известный человек как Кирилл Эмильевич Разлогов фактически занял позицию отрицания медиаобразования, одним из аспектов которого он успешно занимается - и как вузовский преподаватель, и как телеведущий и, выражаясь несколько устаревшим языком, как один из самых ярких популяризаторов киноискусства в нашей стране. Но потом я предположил, что его позиция – чистейшей воды провокация. И процитирует уважаемый Кирилл Эмильевич полемику. Поддамся на провокационный дискурс и, принимая и одновременно не принимая игру, постараюсь представить альтернативную точку зрения.

Профессор Разлогов начинает статью о медиаобразовании с констатации «институционализации этого неологизма». Однако такой ли уж это неологизм? В русскоязычной литературе он существует вот уже почти двадцать лет - с 1986 года. Эквиваленты русскоязычного термина в западноевропейских языках (*media education, éducation aux médias, educaci3n para los medios* и др.) существуют еще дольше – с 1960-х годов, представляя собой эмоционально окрашенный слепок состояния общественного сознания, когда цивилизованный мир переживал панический восторг от завоеваний телевидения. Иные термины, причем довольно многочисленные, хотя и родились в 1990-е годы, но уже прочно укоренились в русском языке (вспомним новейшую историю сетевых технологий – Интернет и прочая и прочая), и их почему-то не считают неологизмами.

Далее уважаемый коллега цитирует документ ЮНЕСКО, после чего избирательно комментирует приведенные положения. Согласимся с автором в том, что документ ЮНЕСКО выглядит эклектичным. Но важно понимать природу этой эклектичности. Кирилл Эмильевич пишет: «медиаобразование выросло из идей кинообразования, сформировавшихся полвека тому назад». С такой точкой зрения я принципиально не согласен, поскольку медиаобразование возникло не как про-

стое продолжение кинообразования (кинообразование как было, так и существует), а как синтез нескольких социально-педагогических течений, среди которых, конечно же, кинообразование играет далеко не последнюю роль. Но не менее значимым для становления именно медиаобразования является так называемое движение юных журналистов, известное еще со времен, когда кино и вовсе не существовало. Тем, кто не знаком с этой линией медиаобразования, советую почитать великолепную книгу французского социолога и медиапедагога-исследователя Жака Гонне «Школьные и лицейские газеты», русскоязычный перевод которой увидел свет в 2000 году в издательстве «ЮНПРЕСС». В книге описывается блестящий опыт выдающихся педагогов, начиная с конца XIX века и до наших дней, в числе которых Януш Корчак, Селестен Френе и другие; педагогов, активно использовавших школьную газету как инструмент развития и социализации ребенка. Не менее интересен и опыт самого Жака Гонне, основателя парижского CLEMI (Центр связи преподавания и средств информации) - крупнейшего в мире научно-практического центра медиаобразования. Профессор Гонне возглавлял CLEMI свыше двадцати лет – с 1983 года по 2004 год. Замечу, что работы Жака Гонне и его сотрудников оказали большое влияние на развитие движения медиаобразования во всем мире.

Поэтому редукционизм К.Э.Разлогова, сведение медиаобразования к кинообразованию выглядит не вполне корректным. Эклектичность положений ЮНЕСКО, касающихся медиаобразования, связана, в частности, с тем, что медиаобразование возникло как стихийный и разнородный опыт, основанный на самых разнообразных философских теориях, а нередко и без таковых, на одной лишь эмпирике, опыт, часто направленный против издержек массовой культуры и массовых манипуляций (политических, коммерческих и др.). К сожалению, на сегодняшний день не существует единой теории медиаобразования (хотя медиаобразовательных теорий насчитывается свыше десятка), которая бы смогла интегрировать все богатство накопленного педагогического опыта разных направлений и, что немаловажно, разных культур, более того, разных цивилизаций.

Но и этому есть свои причины, поскольку на уровне теорий вне педагогики, на уровне теоретической социологии и социальной философии массовой коммуникации мы имеем весьма мозаичную картину – истинную эклектику при описании массово-коммуникационных процессов. Ибо на самом деле мы попадаем в сложнейшую междисциплинарную сферу, которая, с одной стороны, вроде бы претендует на само-

стоятельность, но де-факто так и не обретает ее. С другой стороны, сложный клубок знаний на пересечении целого ряда социальных наук, (таких, как социология, политология, правоведение, культурология, социальная философия, экономика), искусствоведческих дисциплин, теории журналистики, психологии и педагогики, окончательно размывает предмет медиаобразования. Очевидно одно: теория безнадежно отстает от практики.

Замечено также, что процесс распространения медиаобразования происходит спонтанно, и ежегодно все новые и новые педагоги, не спрашивая ничьего разрешения, стихийно начинают практиковать самые разнообразные и порой неожиданные его формы, причем в самых отдаленных географических закоулках. Педагоги-энтузиасты не всегда даже понимают, что занимаются именно медиаобразованием, «изобретая велосипед», а по прошествии некоторого времени вдруг обнаруживают, что есть столько всего в этой сфере – от школ юных журналистов до киноклубов и кружков компьютерной анимации, от детально разработанных школьных предметов до экспериментальных вузовских факультативов, что разработаны и апробированы программы подготовки преподавателей, что существует мировой педагогический опыт и т.д.

Но не только это упускает из вида профессор Разлогов. Главное его упущение – это фактическое игнорирование социальной стороны процесса медиаобразования. Одна из самых сильных ветвей медиаобразования, получившая распространение в Европе, возникла на волне так называемой критической концепции (идейно восходящей к работам Франкфуртской школы). Такие известные деятели медиаобразования, как Лен Мастерман, Асле Гире Дал, Каарле Норденстренг, Мишель Сушон и многие другие неоднократно акцентировали то, что в процитированном документе ЮНЕСКО обозначено парой сухих строк: медиаобразование предполагает знание того, как анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; как определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст. В упрощенном варианте – это разоблачение приемов манипулирования, распространенных в деятельности СМИ, сопротивление некорректной пропаганде, назойливой рекламе и другим негативным явлениям, связанным со СМИ и раздражающим общество. В более продвинутом варианте – обучение искусству понимания социального, политического и экономического контекста сообщений, идущих по медийным каналам. Речь идет не только и не столько о восприятии художественных медиатекстов, но также и об адекват-

ном восприятии социально обостренных и, прежде всего, новостных материалов. Важно развить и симметричное действие - умение выразить свои мысли языком медиа, языком не только в строго лингвистическом, но и в более общем смысле – языком телевидения, радио, прессы, Интернета. Деятели медиаобразования неоднократно подчеркивали, что умение выступить в СМИ – одно из фундаментальных умений, обеспечивающих качество демократии. И если средства массовой информации являются неотъемлемой частью демократического общества, то навыки работы со СМИ как в качестве грамотного реципиента, так и грамотного коммуникатора, чрезвычайно важны для понимания социальных действий других и выражения интересов тех социальных сил, к которым относится человек. Именно поэтому можно предложить и такое *определение медиаобразования: это процесс формирования у человека культуры медиатизированной социальной коммуникации.*

В связи с этим обратим внимание на одну проблему, которая, похоже, остается недостаточно разработанной ни в теории социальной коммуникации, ни в какой-либо другой сфере. Кирилл Эмильевич перевел слово «медиа» (media) как средства массовой коммуникации. Это еще одно упрощение, которого бы следовало избегать. «Media» - это латинское слово, выражающее множественное число другого слова – «medium», что переводится как «посредник», «средство». Стало быть, «медиа» суть «средства», «посредники». И точнее было бы трактовать термин «медиа» не как «средства массовой коммуникации», а шире - как «средства коммуникации», поскольку они могут быть как массовыми, так и не массовыми. На социологическом языке это означает, что в контексте медиаобразования мы рассматриваем не только массовый, т.е. макросоциальный масштаб в коммуникативных процессах, но и немассовые, т.е. микросоциальные коммуникативные взаимодействия. И тогда классная газета, которую распространяют школьники лишь в 20 экземплярах, также становится предметом изучения, так же как предметом изучения становятся видеофильм, снятый в школьной студии, или радиопередача, организованная по «громкой связи» в поселковом клубе. В этом глубокое отличие теоретической стороны медиаобразования от макросоциальных теорий массовой коммуникации, не замечающих этих, заметим, весьма существенных явлений.

Теперь еще об одной небесспорной позиции, заявленной К.Э.Разлоговым. Он пишет: «Из распространенных средств коммуникации, на мой взгляд, человек абсолютно не нуждается в образовании именно в области экранной культуры, в контексте которой он живет с

раннего детства и обучается ей так же естественно, как и родному языку». Сделаем акцент на последней фразе: обучается так же естественно, как и родному языку. Думаю, что любой педагог возразит на то, что родному языку человек обучается исключительно естественным путем. Снова всплывает социальный контекст. Ребенок естественно впитывает лишь то, что предлагает ему социальная среда. И если исключить процесс школьного обучения, целенаправленного формирования индивидуальной культуры, в первую очередь, культуры родного языка, культуры устной и письменной речи, то по сути дела происходит стагнация в социальном развитии человека, его социальная консервация, фактическое лишение его возможности вертикальной социальной мобильности. В качестве примера умышленно избираю экстремальный случай: ребенок из не шибко образованной среды оленеводов, не посещающий школу, ограничит свой язык довольно узким лексическим и семантическим кругом и будет обречен на мучительную адаптацию, если жизнь забросит его в иную социальную среду. И как бы не критиковали современную школу, она все равно, лучше ли – хуже ли, выполняет социализирующие функции, среди которых важнейшей считается функция обучения, в значительной степени реализуемая через коммуникативное взаимодействие в расширенном социальном контексте, через преодоление коммуникативной ограниченности «естественной» микро-социальной среды, из которой выходит ребенок.

Для контраста отметим, что ребенок из высокообразованной семьи, не посещающий школу, все равно усвоит в той или иной мере высокие языковые стандарты своих родителей. В этой среде другая проблема – у родителей часто возникает боязнь социальной деградации, социального не-воспроизводства культуры своих детей, опасения, что ребенок попадет в низкообразованные, а значит, потенциально низкостатусные и низкодоходные социальные слои. Отсюда огромные усилия, которые в большинстве своем прикладывают высокообразованные родители, чтобы обеспечить социальное воспроизводство...

Таким образом, логично предположить, что «естественное» обучение любому языку (или метаязыку), в том числе языку экранных искусств, также в значительной мере консервирует коммуникативное развитие человека. И уже только по этой причине чрезвычайно важно выводить юное поколение на более высокий уровень коммуникативной компетентности, дабы обеспечить процесс развития личности. На это, среди прочего, и нацелено медиаобразование.

Кирилл Эмильевич в своей статье высказал еще одно странное суждение - сомнения в необходимости, как он выразился, «так называемого эстетического воспитания», ссылаясь на исследования, проведенные в Государственном институте искусствознания. Конечно, основания для таких сомнений есть. Однако не стоит преувеличивать значимость результатов конкретных социологических исследований, особенно массовых опросов. Ведь никто не доказал обратное – что увеличение знаний в области изобразительного искусства произойдет при отсутствии эстетического воспитания в школе. Я же хочу привести другой факт, также полученный в результате социологических исследований. Основную часть аудитории филармонических концертов в России составляют люди, получившие в той или иной степени музыкальное образование – на уровне не только консерваторий и музыкальных академий и училищ, но и на уровне простых музыкальных школ, музыкальных кружков в общеобразовательных школах и обучению музыке частным образом с педагогами. Не это ли свидетельство описанного выше социокультурного процесса? Усилия по эстетическому (в данном случае музыкальному) воспитанию приводят к расширению практики обращения к музыке академических направлений. И я не уверен, что если бы у населения вдруг уменьшились возможности получить музыкальное образование хоть в какой-то форме (не дай-то Бог!), то аудитория филармонических залов осталась бы на том же уровне либо возросла. Вряд ли «естественное» постижение классической музыки было бы столь же эффективным.

Собственно именно в этом процессе и содержится смысл слова «культура», что в переводе с латыни означает «возделывание», «обрабатывание», «вращивание», то есть это не вполне естественный, стихийный и самостийный процесс, а процесс целенаправленный, требующий серьезных социально-педагогических усилий. Думаю, что медиаобразование, повысит общий уровень медиакультуры общества, позволяя прийти к более высоким стандартам качества медиaproдукции.

В заключение отмечу, что все же Кирилл Эмильевич в своей провокационной статье высказал одну блестящую мысль, которую сам назвал крамольной. Это мысль о том, что «медиаобразование нужно в первую очередь для представителей старших поколений». Добавлю: как старших, так и более молодых. Ибо один из уроков прошедшего десятилетия всем нам состоял в том, что мир был стремительно завоеван Интернетом, о существовании которого и старые и молодые узнали практически одновременно. Есть ощущение, что мы на пороге очеред-

ного технологического бума, который породит новые средства коммуникации, новые медиа. И все мы должны быть к этому готовы. Убежден - помочь обрести такую готовность сможет лишь медиаобразование!

Медиаобразование: миф или реальность?

А.П.Короченский
доктор филологических наук

В российской кинокритике, переживающей отнюдь не лучшие времена, забота о парадоксальности и красивости самовыражения, а то и о создании необходимого пиар-эффекта зачастую откровенно заслоняет существо дела. С подобными творениями удачно контрастируют интересные и глубокие работы К.Э.Разлогова - одного из самых значительных представителей профессионального «цеха» киноведения и культурологии. Но, как свидетельствует содержание статьи «Что такое медиаобразование?», и ему оказались не чужды поспешные суждения.

Сомнителен уже первый тезис статьи - о том, что человек абсолютно не нуждается в образовании именно в области экранной культуры, в контексте которой он живет с раннего детства и обучается ей так же естественно, как и родному языку. Если следовать далее логике К.Э.Разлогова, то «естественное» обучение родному языку могло бы вполне заменить изучение в школе грамматики, синтаксиса и всего того, что помогает лучше понимать рациональную организацию своего языка, увереннее владеть его ресурсами. Пока же даже самое совершенное языковое чутьё и практический опыт речевого общения не заменяет филологическое образование - даже в его базовом, школьном варианте. Точно так же «естественное», спонтанное освоение экранного языка никогда не заменит его системное изучение - пусть даже на уровне школьного медиаобразовательного цикла дисциплин.

Действительно, для того, чтобы смотреть фильмы, специально учиться не надо. На это был способен даже мой домашний кот, с явственным интересом просматривавший телевизионные мультфильмы. Многие из современного кинематографического и телевизионного маскальта («нашей культуры»?) настолько примитивно, что не требует особых навыков восприятия, развитой визуальной грамотности. И совсем другое дело – «прочитывать» настоящее произведение киноискусства во всей его визуальной полноте, смысловой и эстетической многослойности, быть способным к самостоятельному анализу и интерпретации «мессиджа», заложенного в нём создателями, к адекватному эмо-

циональному переживанию произведения. Неподготовленному зрителю остаётся воспринимать такой фильм примерно так же, как неграмотный воспринимает книгу: есть обложка, есть страницы, есть иллюстрации, остальное «закодировано», недоступно для восприятия.

Смотреть, увидеть, прочувствовать и понять увиденное - когнитивные действия совершенно разного уровня сложности. И если первое совершается спонтанно, то для успешности остальных нередко требуется компетентность особого рода, которую нельзя приобрести без обучения.

Едва ли можно согласиться и с утверждением, что образование необходимо тогда, когда то или иное явление культуры уходит в прошлое. Классическое гуманитарное образование действительно основывалось преимущественно на изучении текстов, идей и образов, созданных в прошлом, порой столь отдалённом, что всё это нуждается в дополнительной «раскодировке». Отчётливо осознавая необходимость подобного подхода, позволяющего сохранить историческую преемственность культуры, вместе с тем необходимо признать, что на сегодняшнем крутом историческом повороте образование должно быть намного ближе к быстро меняющимся потребностям жизни. Именно неспособность соответствовать в полной мере стремительным переменам является одной из причин нынешнего острого кризиса образовательной системы. Рождение же современных концепций медиаобразования свидетельствует о наметившейся тенденции обновления образования, приспособления его к потребностям медиатизированного общества XXI века.

По мнению К.Э.Разлогова, без прямого контакта с людьми и диалога с ними невозможна передача культурного опыта, эстетических переживаний. Но разве не осуществляет такую передачу кинокритика, влияющая на аудиторию дистанционно, опосредованно - через периодику, телевидение, радио, Интернет? Естественно, речь идёт о настоящей критике, а не о столь распространённых ныне её «тусовочных» или пиаровских эрзацах. И почему отрицается возможность такого контакта и диалога в учебной аудитории? Неужели, например, занятия во ВГИКе проходят без этого? И что доказывает, будто такое общение в принципе не может происходить в школе в процессе медиаобразования?

Конечно же, подобный «культурный обмен» возможен и в школах, и в вузах - но при условии, что там этим будут заниматься неравнодушные, интеллигентные педагоги, не только имеющие адекватную общекультурную и эстетическую подготовку, но и специальные знания

из области медиаобразования. После начальной «кинообразовательной» стадии, когда педагогический энтузиазм и поиск с неизбежностью сочетался с дилетантизмом, чрезвычайной пестротой подходов и методик, медиаобразование наконец-то переходит к новому качественному уровню, становится способным ответить на вызовы времени.

Своё мнение о невозможности развивать восприятие аудитории методами медиаобразования К.Э.Разлогов аргументирует неуспехом эстетического воспитания в советский период. Конечно же, проблема эстетического воспитания - куда более широкая и многосложная, чем проблематика медиаобразования, и потому требует особого рассмотрения как в культурологическом, так и в историческом аспектах. Но эстетическое воспитание как компонент медиаобразования - отнюдь не миф, и вовсе не удел одной лишь педагогики. Средства массовой информации, киноcritика и нарождающаяся критика телевидения так или иначе воспитывают свою аудиторию - как бы ни открещивались они от роли воспитателей. При этом вполне можно обходиться без «лобового» воздействия: ведь воспитывать можно не только и не столько назиданиями, сколько демонстрацией примеров и оценок, формирующих представления публики об эстетической нормативности тех или иных культурных явлений. Разве не этим занимаются, например, иные киноcritики, с пеной у рта расхваливающие достоинства фильмов «Человек-паук» или «Убить Билла»?

Вместе с тем у нас катастрофически недостаёт современных каналов, приспособленных для развития восприятия и эстетических вкусов массовой аудитории. Такими каналами являются, например, общественное ТВ и радио в ряде стран Европы, собирающие миллионные аудитории при трансляции культурно-просветительских программ и произведений «высокой» культуры. Отечественный канал «Культура» не в счёт - уже хотя бы потому, что его аудитория сосредоточена преимущественно в крупнейших российских городах (да и то не всех), в то время как глубинка напрочь лишена возможности медийного доступа ко всему, что не является коммерческим масскультом.

Остаётся добавить, что в условиях диктата рыночного спроса, когда кинопроизводство и телевидение во всё большей степени функционирует в соответствии с принципом «чего изволите?», массовый зритель, лишённый развитой культуры восприятия - явление фатальное для экранного искусства в его высших проявлениях. Не будет массового спроса - не будет и предложения, это железный закон рынка. Не об этом ли говорит наиновейшая история российского кинематографа?

Уже и большие деньги в киношную «отрасль» пошли, а безусловных достижений - с гулькин нос. Если действительно хотите настоящего кино - позаботьтесь заранее о формировании спроса на него. Хотя дело это хлопотное, и куда проще зарабатывать деньги на продвижении кинематографической «попсы»...

Сегодня агрессивный рыночный масскульт совершенно явственно «обстругивает» под себя аудиторию - особенно молодёжную, не встречая особого противодействия. В обществе активно насаждаются вкусы совершенно определённого сорта. Так следует ли опасаться «насаждать наши собственные вкусы людям, которые являются носителями другой культуры, пусть она нам и не нравится»? А кто спрашивает тех, кому не по душе рыночный масскульт (а таких немало), нравится ли он им или нет, и не желают ли эти люди получать что-нибудь другое вместо торжествующего примитива? Если же говорить о медиаобразовании, то речь идёт вовсе не о «насаждении», а о развитии познавательных способностей и вкусов людей, обогащения их коммуникационных навыков осмысленного общения с массмедиа. В частности, благодаря передаче культурного опыта, контрастирующего с масскультовским «мейнстримом», а также ознакомлению с мнениями и оценками, которые возникают за пределами дискурсного поля, густо унавоженного коммерцией.

Культурный конфликт разных поколений - отнюдь не самое убедительное объяснение сложившейся ныне ситуации. Тем более, если принять за его первопричину неравномерную причастность разных поколений к новейшим информационно-коммуникационным технологиям. На самом деле водораздел здесь пролегает не столько между поколениями, сколько между различными социальными группами с контрастирующими показателями образованности и достатка. Это демонстрирует, в частности, общероссийская статистика пользования Интернетом. Проблема же коммуникационной «отсталости» старших поколений вполне может быть решена благодаря созданию системы «пожизненного» медиаобразования, чрезвычайно важной ввиду непрерывного бурного развития новейших коммуникаций.

Чтобы уберечься от чрезмерных умилений по поводу технической продвинутости нынешней молодёжи, зададим себе вопрос: само по себе технологическое развитие, умножающее возможности коммуникации, и формирование соответствующих ему технических умений - равнозначны ли они прогрессу как таковому? Конечно же, сегодня не обойтись без развития технологий, обеспечивающих материальную основу прогресса, и без массового овладения ими. И всё же, на мой взгляд, основ-

ной смысл прогресса заключается в совершенствовании человека, немислимом без его просвещения и саморазвития, в глубоком качественном изменении отношений в обществе на основе гуманистических идеалов и ценностей. Иначе где гарантия, что упомянутый К.Э.Разлоговым «сетевой человек» при ближайшем рассмотрении не окажется некоей постиндустриальной разновидностью всё того же духовно оскропленного «одномерного человека»?

Если же принять за аксиому, что человеческий материал не поддаётся совершенствованию в принципе, теряет смысл не только медиаобразование. Но и многое, слишком многое другое, включая и кинокритику. Да и культура в целом будет выглядеть в свете этой аксиомы как некая странная и в общем-то бессмысленная игра представителей одного из видов высокоразвитых приматов, оказавшегося в эволюционном тупике...

Пилотный номер «Экрана»: мнения российских студентов*А.Е.Викторов*

Еще каких-нибудь два десятка лет назад «Экран» (тогда еще «Советский») был, бесспорно, самым популярным киноизданием в стране с тиражом, в несколько миллионов экземпляров (при выходе в свет двух номеров в месяц). Увы, в 90-х тираж журнала (впрочем, как и большинства российских журналов) резко упал, и, лишенный спонсорской поддержки, года три назад журнал тихо прекратил свое существование.

Не так давно в Москве вышел в свет пилотный номер реанимированного «Экрана» (главный редактор – Б.Пинский). Он стал гляцевым и нарядным и по-прежнему намерен привлечь внимание массовой читательской аудитории, прежде всего – молодежной.

Я попросил 30 студентов одного из провинциальных педвузов (18 девушек и 12 молодых людей) ответить на специально подготовленную анкету, с помощью которой они довольно подробно выразили свое отношение к материалам основных рубрик журнала. Анализ результатов анкетирования позволил составить довольно любопытную картину того, что, собственно, ждут молодые читатели и зрители от современного издания, касающегося тематики экранных медиа.

Оказалось, что они активно заинтересованы в появлении нового яркого красочного журнала о мире кино и ТВ, откуда они хотели бы получать оперативную и разнообразную информацию. Словом, «Экран», бесспорно, получил читательское «добро».

Приведу наиболее характерные положительные мнения:

«Прочитав весь журнал, что называется, от корки до корки, я с уверенностью могу сказать, что «Экран» нужен в наше время, потому что он содержит большое количество информации, интересной широкому кругу людей. Здесь есть интересные материалы как для молодежи, так и для более зрелого поколения. Перед каждой статьей - интригующее предисловие. Оформлен журнал классно, хотя я добавила бы еще постер и диск с записью фильмов или музыки из них. Кино занимает значительное место в нашей жизни, и такой журнал помогает лучше ориентироваться в экранном мире. В общем, журнал прочла не зря!» (Наталья Б.).

«Такое издание необходимо. Оно будет интересно различной аудитории – молодежи, детям, старшему поколению. И сможет выдержать конкуренцию со стороны «Премьера» и «Кинопарка», так как «Экран» существует и издается уже много лет» (Светлана И.).

«Я надеюсь, что «Экран» будет издаваться для молодежной аудитории, возможно, не очень искушенной в тонкостях киноискусства. Конкуренцию со стороны «Премьера» и «Кинопарка» можно выиграть за счет меньшей цены номера. Для многих цена журнала сейчас играет решающую роль при покупке.

Ведь для нас даже 3-5 рублей имеют значение» (Михаил А., Наталья Т.). «Радует отсутствие в журнале рекламы» (Оксана П.).

«Оформление журнала понравилось. Он очень красочный, яркий, довольно оригинальный, статьи написаны доступным, лаконичным языком, быстро и увлекательно читается» (Анна А., Любовь М., Анатолий О., Сергей Ш., Александр С., Ксения Г. и др.).

При этом, конечно, не обошлось без критических замечаний, впрочем, тоже вполне доброжелательных.

«Считаю, что такой журнал необходим. Ведь раньше он пользовался большим успехом и спросом. А ведь все новое – это хорошо забытое старое – в переработанном варианте. Поэтому не надо опускать руки, надо идти в ногу со временем и с интересами общества. Если это станет девизом журнала, то он выдержит любую конкуренцию. Пока он рассчитан и привлечет внимание более старшего поколения, а не молодого. Нужно больше увлекательных историй, а то пока как-то скучновато и слишком серьезно. Журнал хороший, я бы его покупала, но он мало чем отличается от других киножурналов. Я желаю успеха главному редактору и думаю, что у него все получится» (Любовь М.).

«Журнал такого рода должен издаваться. Но тут есть одно «но»! Редакция постаралась угодить всем слоям читателей и молодежи, и специально интересующимся кино людям. Даже язык какой-то «совмещенный». А это почти всегда приводит к тому, что хочешь угодить всем, а не получается... Но в итоге я, как «средний» представитель молодежи, могу отметить, что информация журнала заинтересовала меня на 80%. Так что, может быть, именно такой подбор рубрик и оптимален, для того, чтобы номер покупали многие. Правда, я бы уравнивал по объему материалы о западном и российском кино. Пока российского больше» (Михаил К.).

«Интересный дизайн, хорошая подборка фотографий. Но, думаю, что для нашего времени это не ново, потому что сейчас один журнал краше другого» (Марина Б.).

«Недостатки журнала – скудное оформление, не привлекающая внимание, блеклая обложка, простоватая. Хотелось бы поярче. Ведь очень многое зависит от обложки, так как, покупая журнал, мы прежде всего смотрим на картинку, а уж потом – на содержание. Еще надо увеличить формат страницы. Мало ярких, интересных фото» (Юлия В, Наталья Т., Елена О.). «На страницах журнала остается масса «пустого» пространства. Затертые в желтой прессе сплетни о личной жизни звезд также не придают «Экрану» солидности (Оксана П.).

«Что можно было бы добавить? Например, постер. Обложку сделать поярче. Или вот включить статьи, где известные люди (не из мира кино) высказывали бы свое мнение о просмотренных ими фильмах» (Владимир К.). «А еще неплохо было бы написать о режиссерах фильмов, съемках фильмов ужасов, о гриме актеров, о том, как проходит кастинг» (Елена С.). «Лучше писать только о российском кино. И расширить рубрики «Конкурсы» и «Интернет» (Марина Я.). «А бы добавил рубрики о том, какую одежду, еду, дома предпочитают звезды. И немного поэзии» (Владимир С.). «Нужны рубрики о мультфильмах, о документаль-

ном кино, о фильмах – экранизациях русской классики, об авангардных, модернистских фильмах и режиссерах» (Оксана П.).

Я попросил студентов оценить все журнальные рубрики по привычной им пятибалльной системе и обосновать свои оценки. И вот, что получилось в результате (см. таб.1).

Таб.1. Оценка материалов пилотного номера журнала «Экран» студенческой аудиторией.

	<i>Тематика материалов, опубликованных журнале</i>	<i>Оценка материалов студенческой аудиторией (по пятибалльной системе)</i>		
		Оценка, выставленная женской частью аудитории	Оценка, выставленная мужской частью аудитории	Средняя оценка
	«Попкорн» (новости кино и ТВ)	4,66	4,50	4,58
	«Разговор по душам» (интервью с мастерами экрана)	4,44	4,33	4,38
	«Смотрите, кто пришел» (дебюты в мире кино и ТВ)	4,50	4,16	4,33
	«Съемка» (репортаж со съемочной площадки)	4,61	4,16	4,38
	«Тусовка» (интернетные опросы зрителей о фильмах и телепередачах)	3,88	4,66	4,27
	«Премьера» (обзор новых фильмов)	4,44	3,75	4,09
	«Репертуар московских кинотеатров»	3,72	3,16	3,44
	«Билет на Олимп» (портрет кино/телезвезды)	4,88	4,00	4,44
	«Звездный роман» (реальные истории любви кино/телезвезд)	4,61	3,75	4,18
	«История с фотографией» (статьи из истории кино)	4,38	4,50	4,44
	«Мейнстрим» (статьи о наиболее популярных киножанрах)	3,77	4,33	4,05
	«Сигнальный экземпляр» (отрывки из новых книг, написанных звездами экрана)	4,44	4,58	4,22
	«Дети как дети» (о медиапродукции для детей)	4,44	4,00	4,22
	«Звуки музыки» (музыка на экране)	4,27	4,41	4,46
	«Событие» (репортажи об интересных событиях в мире экранных медиа)	4,11	4,66	4,38
	«Свет далекой звезды» (портреты знаменитых мастеров экрана)	4,44	3,91	4,17
	«Конкурс» (конкурсные задания для читателей журнала)	4,50	4,75	4,62
	«Интернет-кино» (экранные медиа в	4,55	4,33	4,44

Интернете)			
«Кроссворд» (на тему экранных медиа)	4,38	4,00	4,19

Как видно из таблицы, студенческая аудитория в целом весьма доброжелательно оценила практически все материалы пилотного номера журнала. Ни одна рубрика, даже такая, прямо скажем, малоинтересная нестолычной публике, как «Репертуар московских кинотеатров», не получила оценки ниже «тройки».

У студенток лидируют рубрики «Билет на Олимп» (4,88 балла), «Попкорн» (4,66 балла) и «Звездный роман» (4,61 балла), в той или иной степени отражающий их интерес к любовной тематике и личной жизни звезд.

Студенты, в целом оценившие все рубрики журнала чуть более сдержанно, на первые места в своих предпочтениях вывели рубрики «Конкурс» (4,75 балла), «Тусовка» (4,66 балла) и событие (4,66 балла), то есть рубрики, требующие от читателя большего аналитического потенциала. Как и следовало ожидать рубрики о любовных приключениях звезд набрали у студентов меньшие баллы, чем у студенток.

Среди всех опрошенных студентов в целом наибольшее количество баллов набрали рубрики «Конкурс» (4,62 балла), «Попкорн» (4,58 баллов) и «Звуки музыки» (4,46 баллов).

Отраден интерес аудитории к рубрикам, касающимся истории киноискусства (4,44 и 4,17 баллов)

Однако при внимательном анализе конкретных ответов выяснилось, что даже за благожелательными «четверками» порой стоит довольно критическая оценка отдельных материалов номера.

Итак, попробуем обобщить мнения студентов согласно по порядку рубрик, включенных в таб.1.

1.«Попкорн»

Подавляющим большинством студентов рубрика медиановостей встречена тепло:

«Люблю узнавать новинки из мира кино и пикантные подробности из жизни звезд. Кратко, ярко, разнообразно» (Инна К., Светлана И., Наталья Б., Юлия В., Марина Б., Наталья Т., Алексей А., Роман Р., Владимир К., Анатолий О., Михаил А. и др.).

Но есть и упреки в неоригинальности подхода к такого рода информации:

«Я нашла здесь немало интересного для себя. Но считаю, что у нас хватает журналов, которые дают подобные новости. Только не надо «желтизны» (Марина Я., Юлия М.). «Рубрика не понравилась. Такие новости часто встречаются в прессе» (Сергей А.).

2.«Разговор по душам»

Большинство юных читателей активно поддерживает намерение редакции печатать обширные интервью с мастерами экрана:

«Рубрика мне очень понравилась. На мой взгляд, форма интервью передает ощущение реального общения с актером. Читательской публике предоставляется возможность узнать о характере, взглядах, творчестве любимого артиста» (Галина С.).

«Читателям всегда хочется знать больше о популярных актерах, об их жизни, особенно от них самих» (Сергей А., Владимир К., Игорь К., Владимир С., Михаил К. и др.). «Я люблю читать статьи, в которых корреспонденты беседуют с актерами. Было интересно прочесть про такого актера, как Владимир Стеклов – о его творческом пути, об отношении к друзьям и пр. Жизнь знаменитостей всегда насыщена событиями» (Юлия М., Светлана И., Елена С., Алексей А. и др.).

Однако читатели, не видевшие фильмы с участием актера, выбранного для «пилотного» интервью, оказались разочарованы:

«Не очень хорошо знаю творчество этого актера, поэтому материал не вызвал особого интереса, хотя сама по себе рубрика хорошая» (Инна К., Лариса Д., Наталья Б., Юлия В., Марина Б., Анатолий О., Сергей Ш.). «Сама идея рубрики интересна, но подано пока очень утомительно, можно и покороче» (Михаил А., Григорий К.).

3.«Смотрите, кто пришел»

Рубрика о кино/теледебютах понравилась многим. На мой взгляд, в значительной степени из-за того, что возраст экранных дебютантов, как правило, близок к студенческому:

«Дебют – интересная вещь. Интересная потому, что актер, удачно сыгравший всего несколько ролей, притягивает к себе внимание. Зрители задаются вопросами: «Кто он? Откуда?». Их интересуют его творческие планы и мысли по поводу уже сыгранных им ролей. Особенность данной рубрики в том, что она не навязывает читателю определенного мнения о дальнейшей творческой карьере актера, а предоставляет возможность самому предсказать ее» (Галина С.).

«Новые актеры, режиссеры... Всегда интересно узнать о них как можно больше. Что представляет из себя новичок? Так ли он талантлив? Чем он заявил о себе?» (Екатерина К.).

«Это, что называется попали в «десятку». О таких талантливых дебютантах, как А.Макаров, читать интересно» (Инна К., Юлия М., Лариса Д., Наталья Б., Юлия В., Марина Б., Наталья Т., Елена С. и др.). «О молодых актерах надо давать больше информации. Рубрика нравится» (Сергей А., Владимир К., Анатолий О., Сергей Ш. и др.).

Но, оказывается, некоторым читателям «Экрана» хочется «узнать о более знаменитых актерах» (Алексей А.), потому что «дебют артиста еще не повод, чтобы о нем писать. Бывали случаи, когда после дебюта актеры быстро «сходили со сцены». Артистов следует представлять после нескольких удачных ролей в фильмах массового успеха» (Игорь К., Михаил К.). Двум, видимо, наиболее критично настроенным студентам, показалось также, статья «написана суховато» (Анна А., Григорий К.).

4.«Съемка»

Репортажи со съемочной площадки, очевидно, интересуют почти всех опрошенных:

«Полезная рубрика об обычно скрытой от зрителей стороне кино. Много подробностей о съемочном процессе» (Инна К., Юлия М., Светлана И., Лариса Д., Наталья Б., Наталья Т., Сергей А., Алексей А., Анатолий О., Владимир С. и др.).

Но в тоже время, опять-таки некоторым студентам «читать было скучно, не возникло ощущения подлинной съемки, статья показалась растянутой (хотя, может быть, следующие репортажи о съемках будут интереснее)» (Юлия В., Любовь М., Елена С., Владимир К., Михаил А., Григорий К.).

5.«Гусовка»

Мне лично идея редакции использовать интернетные опросы для публикации дискуссий о фильмах показалась весьма продуктивной и новой. Похоже, того же мнения придерживается и большинство студентов, заполнивших анкету:

«Неплохая рубрика. Можно сравнить мнение других людей, оценивающих тот или иной фильм, со своим. Да и фильмы подобраны спорные, такие по поводу которых много разных мнений» (Юлия М., Светлана И., Лариса Д., Наталья Б., Марина Б., Алексей А., Роман Р., Владимир К. Анатолий О., Михаил А. и др.). «Классная подборка отзывов. Хочется тоже вступить в дискуссию о фильмах (Юлия В., Елена С., Григорий К., Игорь К.).

Студенты, избегающие дискуссий о просмотренном и не любящие читать рецензии на них, оказались в меньшинстве:

«Читать чужие мнения о фильмах мне не очень нравится» (Инна К., Наталья Т., Анна А.). «О фильмах можно поговорить и с друзьями, без чтения таких разговоров в журнале» (Сергей А.).

6.«Премьера»

Краткий обзор новых фильмов в целом понравился «реципиентам» (скорее всего, именно своей краткостью):

«О новинках экрана знать хочется всегда» (Юлия М., Светлана И., Лариса Д., Юлия В., Сергей А., Алексей А., Роман Р., Анатолий О. и др.). «Рубрика будет нужна, если не превратиться в рекламу» (Владимир К.).

Правда, от одной из читательниц не ускользнула «однобокость» этого обзора, поэтому возник резонный вопрос: «А где же премьеры русских фильмов?» (Наталья Б.).

7.Репертуар московских кинотеатров»

Уверен, что если бы анкетирование проводилось в Москве, ответы студентов оказались бы совсем другими. А так практически все студенты отнеслись к этой рубрике негативно:

«Хорошая рубрика. Но для Москвы» (Юлия М., Наталья Т.). «Бесполезно для не москвичей, а занимает целых 4 страницы» (Юлия В.). «Экран» должен быть журналом не только для москвичей. Я бы убрала эту рубрику. Мне не интересно, что идет в столичных кинотеатрах» (Марина Я., Алексей А.).

8.«Билет на Олимп»

Портреты кино/телезвезды – очень часто появляются на страницах десятков гляцевых журналов нынешней России. Но судя по всему, большинство студентов это не смущает:

«Мне очень понравилось. Рубрика позволяет посмотреть на звезд с другой стороны. Она разрушает устоявшиеся стереотипы, приоткрывает завесу личной жизни знаменитости. Ведь судьба известного человека подчас таит в себе много неожиданности и наверняка отличается от их публичного образа» (Галина С.).

«Очень интересная рубрика. Здесь мы можем познакомиться с жизнью звезд, узнать пикантные подробности» (Инна К., Юлия М., Светлана И., Лариса Д., Наталья Б., Юлия В., Марина Б., Алексей А., Анатолий О., Михаил А., Григорий К. и др.).

Но поскольку «портретируемой фигурой» в этом конкретном номере стала такая постоянная гостя прессы (особенно желтой), как Мадонна, некоторые студенты оказались от статьи не в восторге:

«Не понравилось, так как о Мадонне уже написано достаточно много» (Сергей А., Владимир К., Владимир С.). «Место Мадонны в «Плейбое», а не на страницах «Экрана» (Марина Я).

9.«Звездный роман»

Реальные истории любви кино/телезвезд нынче тоже в моде. И студентам, как правило, нравится читать об интимной жизни знаменитостей:

«Любовные перипетии актеров всегда приковывали к себе повышенное внимание, поэтому освещение на страницах журнала звездных романов будут весомым рычагом к поднятию рейтинга издания» (Галина С.).

«Люблю читать про «звездные пары» (Инна К., Юлия М., Светлана И., Юлия В., Наталья Т., Сергей А., Алексей А., Роман Р., Михаил А., Григорий К. и др.). «Статья о любви Депардьё и Буке читается на одном дыхании, как история о Красавице и Чудовище» (Наталья Б.).

Но нашлись (и не так уж мало) студенты, которым претит «подглядывать в замочную скважину»:

«Я сторонник той позиции, что личная жизнь человека – это его личная жизнь, и не надо ее выносить на страницы журнала. Никто не имеет права вмешиваться в личную жизнь человека, будь то кинозвезда, или простой рабочий» (Анатолий О., Сергей Ш., Игорь К.). «Может кому-то это и интересно, но, моему это сбор сплетен, которые нужно помещать в желтую прессу» (Марина Я.). «Мне лично рубрика не понравилась, так как мне глубоко плевать на романы западных звезд» (Александр С.).

Есть и более мягкие версии прохладного отношения к подобного рода заметкам:

«Я не в восторге от этой статьи, но если бы было о Дроздовой и Певцове, то, наверное, было бы интереснее» (Владимир К.). «Не очень приятно, когда вторгаются в личную жизнь, но без этого не было бы интереса для читателей, которые всегда хотят знать подробности, которых никто не знает (Владимир С.).

10.«История с фотографией»

«Очень интересно! Узнаешь о Раневской много нового для себя» (Юлия М., Светлана И., Лариса Д., Марина Б., Наталья Т., Сергей А., Алексей А., Александр С. и др.). «Судьба человека всегда волнует, когда он добился всего сам, своими усилиями. Такие истории всегда интересны и поучительны. Даже краткий рассказ о жизни Раневской дает пример того, как можно реализовать свое призвание» (Владимир С.).

Впрочем, последовательные любители исключительно современных кинотем: «Не люблю ретроисторий» (Роман Р.). «Рубрика предназначена для читателей старшего поколения» (Владимир К., Михаил А., Григорий К., Михаил К.).

11. «Мейнстрим»

Рубрика задумана как серия статей о наиболее популярных киножанрах. В пилотном номере представлен фантастический жанр, у которого в молодежной аудитории масса поклонников:

«Хорошая рубрика, но хотелось бы узнать о фантастике еще больше» (Светлана И., Анна А., Алексей А., Владимир К., Анатолий О., Григорий К., Александр С., Игорь К. и др.).

Поклонников, конечно, масса, но не все студенты желают к ней присоединиться. Противники фантастики встретили материал «Менстрима» без особого энтузиазма:

«Неплохая рубрика, но многим читателям жанр фантастики не очень интересен» (Юлия М., Наталья Б., Юлия В., Марина Б., Наталья Т., Михаил А.).

Один из студентов отметил при этом, что у статьи «слишком навороченные фразы, трудно читать» (Михаил К.).

12. «Сигнальный экземпляр»

В этой рубрике редакция решила знакомить читателей с отрывками из новых книг, написанных звездами экрана. Начали с забавных рассказов известного комедийного артиста С.Фарады. И не прогадали:

«Рубрика полезна тем, что, познакомясь с выдержками из будущей книги, у читателя может возникнуть желание прочесть ее целиком, пойти в магазин и купить» (Екатерина К.).

«Фарада завораживает и увлекает своими анекдотами. Веселые истории читать всегда приятно. Смешно, интересно, занимательно, главное – не нудно» (Юлия М., Лариса Д., Наталья Б., Сергей А., Алексей А., Роман Р., Владимир К., Анатолий О. и др.), хотя «рубрика была бы интереснее, если бы анекдоты рассказывал бы не один человек, а несколько» (Инна К.).

Но в бочке меда оказалось 2 студенческие ложки дегтя:

«Не смешно. Мне Фарада никогда не нравился» (Юлия В., Марина Б.).

13. «Дети как дети»

Рубрика о детском кино в целом была встречена студентами благосклонно:

«Ситуация, которая царит сейчас в российском детском кинематографе очень печальна. Но радует, что продолжает выходить «Ералаш». Над этой рубрикой могут задуматься кинематографисты и, может быть, постараются что-либо изменить в лучшую сторону» (Карина Д.).

«Эта рубрика будет интересна не только для детей, но и для взрослых. Интересно было прочесть о том, как проводится отбор детей для «Ералаша» и т.д.» (Инна К., Юлия М., Лариса Д., Наталья Б., Сергей А., Алексей А., Романенко Р., Александр С., Игорь К. и др.).

Вместе с тем одна юная читательница (Юлия В.) высказала предположение, что читателем этого раздела будут только школьники.

14. «Звуки музыки»

Тема музыки на экране оказалась весьма популярной у участников анкетирования:

«Музыка играет огромную роль в фильме. Если я услышу музыку от фильма, то обязательно вспомню сюжет, актеров и т.д.» (Наталья Б., Григорий К.). «Мне давно хотелось узнать, как подбирают музыку к фильму и вообще о музыке в кино. Можно даже подробнее» (Инна К., Юлия М., Светлана И., Юлия В., Роман Р., Анатолий О., Михаил А., Игорь К. и др.).

Отрицательные мнения оказались единичными:

«Читать о музыке не люблю, люблю музыку слушать» (Владимир К.). «Для меня эта рубрика была не интересна, так как я в музыке не разбираюсь» (Наталья Т., Сергей А.).

15.«Событие»

Репортажи об интересных событиях в мире экранных медиа начались в «Экране» с материала о каскадерах. Анализ заполненных студентами анкет показал, что она больше понравилась представителям сильной половины человечества, хотя и некоторые девушки тоже отметили свою увлеченность трюками на экране:

«Хорошая статья, из которой можно узнать многое о захватывающей профессии каскадеров» (Юлия М., Юлия В., Анна А., Алексей А., Роман Р., Владимир К., Анатолий О., Михаил А., Александр С., Игорь К., Владимир С. и др.).

Противников у этого репортажа оказалось мало, и, как и следовало ожидать, среди них не было юношей:

«О каскадерах – лучше один раз увидеть, чем сто раз прочитать» (Наталья Б.). «Не люблю читать про каскадеров, но, на мой взгляд, автор сумел справиться со своей задачей. Да и написано нудно» (Инна К., Лариса Д.).

16.«Свет далекой звезды»

Рубрика, посвященная портретам знаменитых мастеров экрана прошлых лет, оказалась интересной немалому числу опрошенных:

«В данной рубрике мы смогли узнать об актере Михаиле Глузском. Приходилось читать о нем и раньше, но не так подробно и интересно. О великих людях надо помнить» (Инна К., Юлия М., Светлана И., Лариса Д., Владимир С. и др.). «Раньше мало знали об этом актере. Было интересно прочесть о его судьбе» (Юлия В., Сергей А., Алексей А., Владимир К., Александр С.).

Хотя, как и в случае с материалом о Ф.Раневской, некоторым студентам показалось, что материал о М.Глузском рассчитан не на их возрастную категорию:

«Думаю, что рубрика будет больше интересна людям старшего поколения» (Наталья Б., Анна А., Михаил А., Григорий К., Михаил К.). «Интересно, но пересекается с рубрикой о Раневской. Лучше, чтобы в журнале была одна ретро-рубрика» (Игорь К.).

17.«Конкурс»

Конкурсные задания для читателей журнала пришлись студентам по душе: «Как хорошо вы знаете тот или иной фильм? Внимательны ли вы при просмотре? Загляните в рубрику «Конкурс», ответьте на предложенные редакцией вопросы и вам станет ясно. Помимо развлечения, эта рубрика несет в себе и познавательный элемент. Совмещая приятное с полезным, любой читатель не обойдет эту страничку в журнале» (Галина С.).

«Очень интересно было проверить свои знания о кино. Рубрика увлекательная» (Марина Я., Юлия М., Лариса Д., Наталья Т., Елена С., Владимир К., Игорь К. и др.). «Конкурс очень интересен. Приходилось напрягать свою память, чтобы вспомнить цитаты из известных фильмов. Неплохо бы сделать его призовым» (Инна К., Наталья Б., Юлия В., Анатолий О.).

Только одна студентка отметила, что ее не заинтересовала эта рубрика:

«Я обычно информацию о конкурсах пролистываю» (Марина Б.).

18. «Интернет-кино»

Как говорится, шагая в ногу со временем информационных технологий, редакция решила включить в «пилот» рубрику об экранных медиа в Интернете. В результате оказалась права – студенты высказали горячую заинтересованность в подобных материалах:

«Много полезной и нужной информации. Адреса сайтов дают возможность прямого доступа к актуальным материалам о кино и ТВ. Радует, что редакция «Экрана» держит связь с «паутиной»» (Марина Я., Инна К., Юлия М., Наталья Б., Юлия В., Сергей А., Алексей А., Михаил А., Александр С. и др.).

Увы, немалое число студентов после прочтения рубрики с сожалением отметило, что у них пока нет домашних компьютеров, чтобы использовать эту информацию:

«Интересно, но я не имею доступа к Интернету» (Наталья Т., Роман Р., Владимир К., Анатолий О., Сергей Ш.).

19. «Кроссворд»

Кроссворд по тематике экранных медиа большинству студентов показался интересным, сложным (Инна К., Юлия М., Светлана И., Наталья Б., Юлия В., Марина Б., Анатолий О., Михаил А. и др.). Лишь немногие из ответивших заявили, что «Кроссворд в этом журнале не нужен, их и так много во всех журналах» (Наталья Т., Сергей А.).

Как видно из ответов, двадцатилетним читателям «Экрана» хочется видеть его более ярким и глянцевым, с широким спектром развлекательных рубрик, сильнее развернутым в сторону молодежной аудитории. Мне лично кажется вполне продуктивной и мысль о том, что «Экран» может стать журналом о **российском** кино и ТВ. Согласитесь, что «Premiere» и «Кинопарк» вполне в состоянии обеспечить (и, по-моему, уже успешно обеспечивают) массовую молодежную оперативной и разнообразной информацией о западном кино. Впрочем, каким будет «Экран» решать его редакции, которая, как мне известно, сейчас активно занята поиском спонсоров и меценатов. Хотелось бы верить, что таковые найдутся. Возрождающемуся **российскому** кино нужен **российский** «Экран».

Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии*

А.В.Федоров

доктор педагогических наук, профессор

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

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...

Поначалу медиаобразование в Германии развивалось довольно медленными темпами. Лишь к 60-м годам XX века немецкие педагоги стали рассматривать медиа не только как «технические средства обучения» или «вспомогательный инструмент» к уроку, но и как предмет для отдельного изучения. В это время сильное распространение получили идеи французского семиотика К.Метца (Christian Metz). Идеи К.Метца, в частности, стали основой медийных учебных курсов Берлинского технического университета и Мюнстерского университета.

Изучение медиакультуры пришло в школы Германии, как правило, в интегрированном в обязательные дисциплины виде [Spanhel, 1999]. Медиаобразование вошло в курсы общественных наук, географии, искусства и т.д. По мысли многих современных немецких педагогов, курсы медиакультуры должны помочь развитию гражданского самосознания учащихся, развить их критическое мышление. Сегодня

около 72% немецких учителей в той или иной степени регулярно используют элементы медиаобразования на своих уроках.

Медиакультура изучается в большинстве немецких университетов. Помимо этого в Германии существует ряд специальных научно-исследовательских институтов, таких, как Национальный институт кино, науки и образования (Institute für Film und Bild im Wissenschaft: FWU). Он публикует специальные издания и выпускает наглядные пособия для школ (видеокассеты, брошюры, книги и т.д.).

Еще один исследовательский центр по медиаобразованию существует в Мюнхене. Заметное место на карте очагов медиаграмотности в Германии занимает Кассельский университет. Здесь работает центр медиапедагогике под руководством профессора Б.Бахмайера [Bachmaier, 1990; 1993; 1996; 1997]. Центр связан с рядом высших учебных учреждений во Франции, Италии и Испании и осуществляет научно-исследовательские проекты, связанные с подготовкой будущих медиапедагогов. Б.Бахмайер координирует также Проект «Сократ», суть которого – развитие медиакультуры и медиаобразования студентов европейских университетов («Европейская программа по медиа и изучению культур»). Немецкое общество медиапедагогике и культурной коммуникации (ГМК) поручило Б.Бахмайеру взять на себя координацию международной медиаобразовательной сети и конкретизировать медиапедагогике в разрезе национальной культуры и европейского развития медиа. В 1998-1999 годах исследовательская группа под руководством Б.Бахмайера проделала контент-анализ передач девяти крупнейших телеканалов, вещающих на территории Германии а также восприятие этих передач детской аудиторией.

Другой видный немецкий медиапедагог и исследователь – Х.Ниезито (Horst Niesyto) работает над темой исследования под названием «Видеокультура» (Video Culture). Это международный проект, который исследует потенциальные возможности влияния аудиовизуальной продукции на межкультурную коммуникацию [Niesyto, 1996]. В проекте участвуют деятели медиаобразования и студенты из разных стран (Германии, Великобритании, Чехии и Венгрии).

В целом интегрированное медиаобразование в немецких школах предусматривает цикл заданий и творческих работ с учащимися на материале [Huther, Schorb, Brehm-Klotz, 1990, p.158]:

- изображений (фотографии, слайды, рисунки, комиксы и т.д.);
- аудиовизуальных медиа (фильмы, видеозаписи, телепередачи);
- прессы (газеты, журналы);

-мультимедиа (CD-ROM, Интернет, электронная почта).

При этом медиаобразование интегрируется в такие обязательные дисциплины как немецкий язык, общественные науки, искусство и др.

В целом медиаобразование (в немецкой литературе используется термин *Mediaenpadagogik* – медиапедагогика) в Германии понимается как широкий спектр всевозможных учебных занятий, связанных с медиа. Внутри общего направления медиапедагогике существуют различные разделы:

-медиавоспитание: «определение целей, которые должны ставиться в соответствии с проблемами медиа, и педагогически обоснованных мер, необходимых для достижения этих целей» [Tulodziecki, 1989, p.21];

-медиадидактика: «область дидактики, где идет речь о том, какие медиа могут или должны использоваться для достижения педагогически обоснованных целей» [Tulodziecki, 1989, p.21];

-медиаисследование: «охватывает все научные действия, чтобы найти и/или проверить цели, средства, свидетельства, гипотезы, имеющие отношение к медиа, и также их систематизировать» [Tulodziecki, 1989, p.21];

При этом главный предмет медиаобразования - не различные виды медиа, а различные формы общения, контакта с ними [Baake & Kubler, 1989, p.35].

Впрочем, немецкие медиапедагоги предлагают и более широкую трактовку медиаобразования, которое должно охватывать «все социально-педагогические, социально-политические и социально-культурные идеи и мероприятия (для детей, молодежи, взрослых и пожилых людей), касающиеся их культурных интересов и возможностей развития, их шансов продвижения в работе, улучшения досуга и семейной жизни, а также возможностей их политического самовыражения и участия (...), и фокусировать свое внимание на информационной и коммуникационной технике с ее социальными и культурными последствиями» [Baake & Kubler, 1989, p.20].

Немецкие ученые выделяют сегодня несколько ключевых концепций медиаобразования, которые могут пересекаться и взаимодополнять друг друга [Niegemann & Svoboda, 1994, p.20]:

-«предохранительная» (в других странах она фигурирует под названием «прививочной» или «инъекционной»), направленная на защиту детской и молодежной аудитории от вредных влияний медиа [Niegemann & Svoboda. 1994, p.15], что поддержано и на законодательном уровне;

-«развития критического, аналитического мышления» по отношению к медиакультуре. Здесь главная задача – подвести аудиторию к критическому восприятию и анализу медиатекстов [Schorb, 1995, p.161]; Этот подход доминировал в Германии в 70-е годы XX века наряду с обучением практическому использованию медиа [Schorb, 1995, p.16];

-«практическая», основанная на конкретной работе аудитории с медиа-техникой: к примеру, школьники осваивают технику фото и видео, готовят аудиовизуальные проекты в соответствии со своими потребностями;

-«социально-экологическая». Здесь главной является проблема аудитории, делается попытка больше узнать об индивидуальных формах общения человека с медиа, чтобы помочь ему прийти к новому уровню общения с прессой, кинематографом или телевидением с помощью таких методов как самонаблюдение и саморефлексия [Schorb, 1995, p.16];

-«информационно-технологическая». Цель этой концепции - передача знаний и навыков по эффективному обращению с новыми информационными и коммуникационными технологиями. В основе ее лежит идея о том, что в ближайшем будущем нельзя будет обойтись без компьютерных знаний, поэтому в школах должен преподаваться предмет «компьютерная грамотность» [Huther, Schorb, Brehm-Klotz, 1990, p.163].

Как известно, в Германии каждая земля определяет свою образовательную политику. К примеру, существующий с 1976 года Евангелический медиациентр в Ганновере предлагает богатый выбор программ для различных групп людей. К основной аудитории относятся в первую очередь общины с их церковной образовательной работой, а также учителя, которым нужны материалы для занятий, кинокружки и т.д. Спектр деятельности медиациентра включает консультирование, прокат медиа (аудио, видео, книги, CD-ROM, диапроекторы и т.д.), проведение курсов повышения квалификации, собственные публикации, медиапродукцию, организацию выставок и сотрудничество со специалистами в области медиа и культуры. Здесь существует также творческая видеомастерская, где учащиеся могут экспериментально работать с цветом, светом и формой, апробировать технические эффекты в области изображения (видеоклипы) и т.д.

Синтез теологии, церковной деятельности и медиапедагогике достаточно типичен для современной Германии, так как церковь имеет собственное радио, издает газеты, книги, аудиокассеты, выпускает фильмы, телепередачи и т.д. Понятно, что среди немецких медиапеда-

гогов религиозного направления можно найти немало сторонников «предохранительной» или «защитной» теории медиаобразования. Вот почему активисты из религиозных центров задумываются над способами воздействия медиа и стремятся участвовать в педагогическом процессе, отчетливо понимая при этом, что медиа сегодня – неотъемлемая часть повседневной жизни людей, их быта, досуга, воспитания. Следовательно, именно с помощью медиа можно эффективно воздействовать на формирование восприятия и мировоззрения широкой аудитории.

Медиаобразование является, к примеру, одним из направлений деятельности Департамента по защите молодежи Северной Саксонии (LJS), основанного в 1978 году. Основная цель работы с медиа тут снова «предохранительная» - защитить детей и молодежь от негативных последствий воздействия медиа. LJS работает в основном с воспитателями, социальными педагогами, учителями и т.д. Им предоставляются возможности изучить теорию и историю медиа, методические подходы в медиаобразовании с помощью специальных занятий по повышению квалификации, информационных мероприятий, семинаров, совместных и независимых проектов, разработки информационных и рабочих материалов, организации и координации кружков. LJS выпускает свой собственный журнал, где печатаются статьи, в том числе и на тему медиа и медиаобразования. [Landesmedienstelle..., 1990; 1994].

В принятом в 1995 году заявлении конференции министров культуры всех федеральных земель Германии говорится, что медиаобразование в школе должно учитывать возрастающее влияние медиа на повседневную жизнь детей и подростков. В первую очередь это задача семейного воспитания, но школы тоже обязаны подготовить молодых людей к социально ответственному, критическому, творческому общению с медиа. Следовательно, нужно, чтобы школьники могли ориентироваться в мире медиа, классифицировать медиатексты, опыт и образцы поведения, распространяемые через медиа, и т.д. Исходя из этого, министры культуры пришли к мнению, что медиаобразование требует совершенствования технического обеспечения учебных заведений и должно охватывать не только школьников, но и самих учителей.

В этом смысле заслуживает внимания опыт немецкого государственного института повышения квалификации в школьном обучении и медиапедагогике (NLI), наиболее важными задачами которого являются распространение педагогической информации и документации, консультирование, семинары, организация медиатек (подбор и содержа-

ние собраний аудиовизуальных медиа и дидактического компьютерного обеспечения, их прокат и распространение), медиакурсы для учителей, сотрудников внешкольных учреждений образования и культуры для взрослых, совместная работа с образовательными учреждениями разных типов, разработка учебных материалов медиапедагогического характера и т.д.

К сожалению, влияние немецкой медиапедагогики фактически ограничено немногими германоязычными странами. Как правило, за рубежом теоретические и методические разработки немецкого медиаобразования известны только довольно узкому кругу наиболее продвинутых педагогов.

В отличие от многих других стран немецкие разработки в области медиапедагогики хорошо знакомы в *Австрии*, где медиаобразование официально интегрировано в обязательные дисциплины начальных и средних школ с 1973 года. Оно получает активную и целенаправленную государственную поддержку - в Министерстве образования Австрии имеется специальный отдел, который занимается проблемами медиапедагогики. Курсы по медиакультуре читаются также в университетах, молодежных медиацентрах, на разного рода семинарах для различных типов аудитории. Эти усилия поддерживаются широким кругом публикаций, специальных журналов, научно-исследовательской деятельностью. Важную роль в распространении медиаобразования в Австрии играет ассоциация AFMK («Движение в поддержку медиакомпетентности»).

Новый образовательный стандарт, предусматривающий интеграцию медиаобразования в школьные дисциплины для учащихся с 6 до 19 лет стал внедряться в Австрии с 1994 года. Медиапедагоги стремятся развивать критическое мышление аудитории, творческие способности учащихся на материале практических упражнений с медиатекстами и т.д. В основном медиаобразовательные занятия охватывают такие темы, как развитие способностей к восприятию, основы визуальной грамотности, медиастереотипизация, язык медиа, влияние медиа на развитие демократических процессов в обществе и т.д.

Один из значимых проектов связан с прессой. Он поддержан газетной ассоциацией издателей, которая обеспечивает школы бесплатными газетными подписками, проводит конкурсы среди учащихся и т.д. Есть также примеры сотрудничества между школами и журналистами (в области прессы, телевидения, радио и Интернета). В частности, учащиеся с их помощью создают интернетные сайты.

Недавние исследования в Австрии были посвящены изучению того, как преподаватели медиаобразованы, и каков набор школьных средств технического обучения. Бесспорно, важнейшей проблемой медиаобразования остается подготовка компетентных в этой области учителей.

Швейцария – многонациональная и многоязыковая страна. 64% процента швейцарцев говорят по-немецки (главные города – Берн, Цюрих и Базель), 19% - по-французски (главные города – Женева и Лозанна), 8% - по-итальянски (главные города – Лугано и Локарно), 0,6% - по-ретроромански. При том, что 20% швейцарского населения – иностранцы (например, многочисленные чиновники аппаратов ООН и ЮНИСЕФ в Женеве). Швейцария – федеративное государство, где каждый из 26-ти кантонов имеет свой собственный учебный план. В отличие от Канады, Австралии (с наиболее активным внедрением медиаобразования в национальные учебные планы) или Великобритании и Норвегии (с частичной интеграцией медиаобразования в учебные планы), в Швейцарии нет четких стандартов изучения медиакультуры в школах. Учебные планы некоторых кантонов лишь формулируют некоторые общие цели медиаобразования, но нигде не сказано о его конкретных методах и инструментах. Таким образом, преподаватели полностью свободны интерпретировать учебный план индивидуально (то есть от нулевой медиаобразовательной составляющей до продвинутых курсов, опирающихся на передовые достижения европейских и североамериканских медиапедагогов).

Начиная с 20-х годов медиаобразование в Швейцарии было основано на частных инициативах, и ограничивалось акциями в плане дополнительного образования. В 60-х годах XX века здесь получил довольно широкое распространение медиаобразовательный подход развития критического мышления, интегрированный в дисциплины по искусству и родному языку. В некоторых гимназиях медиакультура преподавалась даже как самостоятельный предмет. С 1976 года в Женеве при активном участии медиапедагогов из Аудиовизуального Совета (С.А.В. – Conseil de l'audiovisuel) свыше 3000 школьников прошли курсы кинообразования. С приходом видео в 80-х годах XX века стал более распространенным так называемый практический подход в медиаобразовании, когда основное внимание уделялось созданию учащимися своих собственных аудиовизуальных медиатекстов.

В 2001 году парламент одобрил бюджет в 100 миллионов швейцарских франков для дальнейшего обучения преподавателей современ-

ным информационным технологиям. Однако внедрение информационных технологий в учебные заведения также не гарантирует того, что педагоги будут на занятиях преследовать медиаобразовательные цели.

Бесспорно, преподаватели старшего поколения больше внимания обращают на печатные медиа (книги и прессу), в то время, как молодые – на мультимедийные компьютерные системы. А возможности для целенаправленного медиаобразования в Швейцарии, одной из самых богатых стран мира, имеются немалые. К примеру, большинство средних школ имеет собственную медиатеку - с книгами, журналами, CD-ROMами, видеокассетами. В каждой школе есть несколько видеомагнитофонов с телемониторами в классах и видеокамера.

На вузовском уровне медиаобразовательные научно-исследовательские центры есть в Цюрихском и Лозанском университетах. К сожалению, в Швейцарии нет систематически налаженного медиаобразования учителей, хотя в принципе такие курсы существуют (например, в Берне они читаются из расчета 180 часов в течение двух лет). Несколько кантонов имеют их собственные центры медиаобразования, где можно получить совет относительно использования и изучения средств массовой коммуникации в учебном процессе, пригласить преподавателя-лектора и т.д. В Швейцарии публикуются также специализированные журналы по медиаобразованию – «Medien praktisch» («Медиапрактика») и «Mediapädagogik» (MedienPadagogik - www.medienpaed.com) [Suss, Bernhard, Schlienger, 2002].

Примечания

- Baake & Kubler (1989). *Qualitative mediaen – und kommunikationsforschung*. Tübingen.
- 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*. München: Sur Verlag.
- Bachmair, B., Kress, G. (1996) *Holen-inszenierung wrestling. Beitrage zur padagogischen genre-forschung*. Opladen.
- Hiegemann & Svoboda (1994). *Handbuch der mediaenpadagogik*. Opladen.
- Huther, Schorb, Brehm-Klotz (1990). *Grundbegriffe der medienpadagogik*. Boblingen.
- Landesmedienstelle jugendschutz niedersachsen (1990). *LJS-INFO-Dienst, Medienpadagogik*.
- Landesmedienstelle jugendschutz niedersachsen (1994). *LJS-INFO-Dienst, Medien pflastern ihren weg*.
- Moser, H. (2000) *Einführung in die Medienpadagogik*. Opladen: Leske & Budrich.
- Niesyto, H. (1996). Video and Intercultural Communication. In: Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds.) *Children and Media: Image. Education. Participation*. Goteborg: UNESCO & Nordicom, pp.323-326.
- Schorb, B. (1995). *Medienalltag und handeln*. Opladen.
- Spanhel, D. (1999). An Approach to Integrating Media Education into Everyday School Life and Instruction at Secondary School Level. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and UNESCO, pp.155-161.

Suss, D., Bernhard, E. Armin Schlienger, A. (2002). Media Education in Switzerland – Determining its Position. In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) Media Education in European Countries. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology. <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>
 Tulodziecki, G. (1989). *Mediaerziehung in schole und unterricht*. Bad Heilbrunn.
<http://www.medienpaed.com>
<http://www.medien-schule.ch>
<http://www.sjw.ch>

Лидеры медиаобразования Германии, Австрии и Швейцарии

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 (Universität 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.

Бернхард, Эрвин (Erwin Bernhard) – доктор наук, психолог и медиапедагог, автор программного обеспечения для курсов обучения иностранным языкам. В течение нескольких десятилетий был учителем французского и итальянского в гимназии. В настоящее время – профессор Цюрихского университета.

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, Hintergründe erforschen*. Wien.

Geretschlaeger, I. (1991). *Kindermedien - eine Berg- und Talfahrt in die Wunderwelt*. Andreas Schnider Verlags Atelier, Graz-Budapest.

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.

Ниезито, Хорст (Horst Niesyto) в 1991-1996 годах был преподавателем медиапедагогике в университетах Karlsruhe и Tübingen. С 1997 – профессор университета Ludwigsburg. Сфера его исследований охватывает медиасоциализацию, медиаобразование и социокультурные особенности. Участник многих научных конференций 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. München, pp.197-207.

Niesyto, H. (1999). Video and Intercultural Communication. In: Feilitzen, S. von, and Carlsson, U. (Eds.), *Children and Media. Image, Education, Participation*. Göteborg: 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.

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.

Шлинджер, Армин (Armin Schlienger) – доктор наук, старший лектор по дисциплинам медиаобразовательного цикла в педагогическом институте при Университете кантона Aargau. В течение нескольких десятилетий он был учителем в гимназии в Aarau.

Медиаобразование в начальной школе

И.В. Челышева

кандидат педагогических наук, доцент

Рецензия на учебное пособие: Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 2004. – 55 с.

Жизнь современного общества немислима без медиа, новых информационных технологий, Интернета, телекоммуникационных сетей. Мы все являемся активными потребителями разного рода информации, поток которой постоянно увеличивается. Обилие телевизионных каналов, сайтов в Интернете, огромный поток видео/аудиопродукции, пестрящие заголовки многочисленных периодических изданий ...

«Информационный дождь» превращается в наши дни в «информационный ливень». Здесь немудрено захлебнуться даже взрослому человеку, не говоря уже о ребенке. Как же помочь нашим детям ориентироваться в различного рода медиаинформации, научить его отличать подлинную культуру от «мыльных опер» и низкопробных в художественном и эстетическом плане поделок?

Помочь в решении задач подготовки нового поколения к жизни в современных информационных условиях, восприятия различной информации, интерпретации, осознания последствий ее воздействия на психику, овладения способами общения на основе невербальных форм коммуникации и с помощью технических средств и современных информационных технологий призвано медиаобразование – направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками и студентами средств массовой коммуникации.

Во многих странах (Канада, Австралия, Великобритания, Франция и др.) существует сложившаяся система медиаобразования в средних и высших учебных заведениях. В ряде стран медиаобразование интегрировано в школьные предметы, а в Австралии, например, изучение его начинается еще в дошкольном возрасте.

Опыт отечественного и зарубежного медиаобразования давно выявил огромные возможности медиапедагогики в формировании творческих способностей, самостоятельного мышления, воображения учащихся, которые в полной мере могут быть раскрыты в многообразных формах: интеграция с обязательными учебными предметами, автономные уроки, лекции, семинары, спецкурсы, факультативы, кружки, медиастудии, клубы и др.

Многочисленные исследования последних десятилетий доказали, что медиаобразование школьников и студентов способствует формированию художественной культуры, развитию полноценного восприятия медиатекстов, анализу и осмыслению всего многообразия массовой информации. Уже многие годы в свет выходят научные труды медиаобразовательной тематики: издаются учебные пособия, программы, монографии, защищаются диссертации и т.д. Однако, как показывает практика, немногие учителя российской школы знакомы с медиаобразованием, с основами методики проведения занятий на материале медиакультуры. Данное учебное пособие направлено на решение этой важной задачи.

Особая ценность работы состоит в том, что представленные автором разнообразные виды медиаобразовательных занятий включают творческие, аналитические, практические задания для учащихся, развивающие самостоятельное мышление, медиавосприятие, воображение, эстетический вкус аудитории. Сюда можно отнести работу с фильмами, видео, фотографией,

звукозаписью и т.д.; методику анализа медиатекстов; знакомство учащихся с основными медиаобразовательными понятиями (монтаж, ракурс, кадр и др.).

Педагог, осуществляющий медиаобразование в школе, имеет возможность использовать данные методические рекомендации на протяжении всего периода обучения учащихся в младших классах, что, в свою очередь, позволяет варьировать задания, использовать их как при организации интегрированных медиаобразовательных занятий, так и спецкурсов и факультативов.

ЮНЕСКО определяет медиаобразование как приоритетную область культурно-педагогического развития XXI века. Заметно усилился интерес к российским и зарубежным моделям медиаобразования, к различным методическим подходам к медиаобразованию. В связи с официальной регистрацией Министерством образования РФ специализации для педагогических вузов – «Медиаобразование» (03.13.30), данное пособие представляет большую ценность для учителей, исследователей, студентов педагогических вузов.

Книжная полка

Кинообразование: взгляд из Воронежа

И.В. Челышева

кандидат педагогических наук, доцент

Рецензия на книгу: Пензин С.Н. Кино в Воронеже. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. – 107 с.

*«Я люблю кино, любил его всегда,
пытаюсь своим восхищением заразить других»
С.Н.Пензин*

С.Н.Пензин - известнейший российский медиапедагог, искусствовед, страстный поклонник кино, один из основоположников российского медиаобразования. Его труды о кинообразовании («Кино как средство воспитания», «Кино в системе искусств: проблема автора и героя», «Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы» и др.) широко известны отечественным и зарубежным медиапедагогам*. «Кино в Воронеже» - результат многолетнего труда, обобщение педагогического опыта С.Н.Пензина, не является исключением в ряду трудов талантливого исследователя: книга посвящена киноискусству, медиаобразованию.

В издании отражена деятельность воронежского киноклуба, а позже - киноvideоцентра имени В.Шукшина, организованного С.Н.Пензиным в Воронежском государственном педагогическом университете. Киноклубное движение, активно развивающиеся в России уже более полувека, в современной социокультурной ситуации трансформируется в полифункциональные объединения, основными формами работы которых являются не только просмотры фильмов, но и дискуссии, обсуждения, «круглые» столы, изучение творчества мастеров кино, знакомство с основными направлениями современного кинематографа и т.п. Бурное развитие медиа открывает новые перспективы для этого направления: появляются медиацентры для школьников, студентов и людей старших поколений, задействовавшие возможности кинематографа, видео, ТВ, любительской киносъемки и т.д. Примером этому может служить воронежский киноvideоцентр. Несмотря на экономические трудности, с которыми сталкивается сегодня вся система образования, С.Н.Пензин смог найти средства и силы для поддержки и процветания центра, где собираются любители кино, педагоги, студенты.

В книге нашли отражение лучшие фильмы, которым аплодировали кинозрители 70-х, 80-х, 90-х годов. В каждом разделе, посвященном кинолентам российских и зарубежных мастеров кино, наряду с художественным своеобразием и режиссерскими находками, прослежи-

ваются результаты гигантской работы, проделанной автором совместно с будущими педагогами в воронежском киноклубе.

Своеобразие данного издания состоит в том, что С.Н.Пензину удалось объединить кино и краеведение, исторические и педагогические аспекты медиаобразования. Читатель знакомится с достопримечательностями Воронежа, зарождением и развитием киноклубного движения, ставшего одним из ярких образцов в истории отечественной медиапедагогике.

В последнее десятилетие XX века и в начале века XXI четко обозначилась тенденция к интеграции медиаматериала: прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета и т.д. Данная ситуация приводит к необходимости выработки единой концепции российского медиаобразования, включающей опыт, накопленный отечественной медиапедагогикой, как на материале уже традиционных, так и новых экранных искусств. Думается, что книга С.Н.Пензина «Кино в Воронеже», отмеченная премией Гильдии киноведов и кинокритиков России Союза кинематографистов РФ, может способствовать решению этой важной задачи.

Примечания

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

Книжная полка

Медиаобразование, химия и...

А.Е.Викторов

Рецензия на монографию: Журин А.А. Медиаобразование школьников на уроках химии. М.: Изд-во Российской Академии образования, 2004. – 184 с.

Написанная полемично, живым языком, лишенным натужного наукообразия, монография А.А.Журина посвящена теме интеграции медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы. Мы знакомы со многими научными работами А.А.Журина, что позволяет сделать вывод о том, что теоретическая значимость исследования (разработка терминологического аппарата интегрированного медиаобразования, состоящая в обосновании выделения ключевых понятий и уточнении значений терминов; разработка концептуальных основ медиаобразования школьников в курсе химии средней общеобразовательной школы; дальнейшее развитие теории создания и использования средств обучения: формулировка закономерностей включения медиа в систему традиционных средств обучения) и практическая значимость исследования (разработка системы бифункциональных средств обучения: рабочих тетрадей на печатной основе, сборников заданий и упражнений, демонстрационных таблиц, компакт-дисков учебного назначения, методических рекомендаций для учителя, направленных на решение задач обучения химии и медиаобразования и представляющих собой дидактические образы-модели химического знания и средств массовой информации), являются результатом его многолетней исследовательской деятельности - как в области теории и методики преподавания химии в школе, так и в области медиаобразования.

Одним из достоинств монографии А.А.Журина можно считать, наверное, смелость признания несостоятельности одной из его первичных гипотез (что

обычно в педагогических исследованиях встречается крайне редко). Он отмечает: планировалось, что педагоги, задействованные в формирующем эксперименте, после ознакомления с принципами построения средств обучения химии и интегрированного медиаобразования будут активно включаться в разработку собственных средств обучения и попытаются использовать их на уроке [с.161], однако полученный результат оказался неадекватным времени и силам, затраченными учителем. Причины полученного отрицательного результата, по мнению А.А.Журина, в том, что учителя были включены в несвойственную им деятельность, в результате чего оказались в состоянии постоянного информационного стресса.

На основе этого А.А.Журиным был сделан вывод о необходимости интенсификации работы по созданию отдельных видов средств обучения и интегрированного медиаобразования в соответствии с изложенными ранее теоретическими положениями.

Разработанные А.А.Журиным *принципы интеграции медиаобразования (принцип приоритетов: подчинение целей и задач медиаобразования целям и задачам учебного предмета; принцип дополнения и развития - выбор из всех целей и задач медиаобразования только тех, которые дополняют и развивают цели и задачи обучения конкретного предмета; принцип встраиваемости в различные методические системы: цели и задачи интегрированного медиаобразования могут быть решены в рамках любой педагогической технологии)* кажутся нам логичными и применимыми не только к преподаванию химии, но и других предметов.

К недостаткам работы можно, наверное, отнести не всегда корректную формулировку терминов. К примеру, читателям монографии предлагается следующая формулировка: «Медиатекст – текст, передаваемый по каналам средств массовой информации и коммуникации» [с.20]. На первый взгляд, всё выглядит вполне убедительно, однако, как хорошо известно, что массовая коммуникация (широкое понятие) включает в себя массовую информацию (более узкое понятие). Таким образом, концовка определения похожа на нечто вроде «... масла вологодского и масла».

Не кажется нам удачным и параграф «Важнейшие концепции зарубежного медиаобразования» [с.25-26]. В нем, к сожалению, отсутствует анализ ключевых/фундаментальных монографий, учебников, учебных пособий по медиаобразованию многих известных западных ученых и практиков медиапедагогике (Б.Бахмайера, Э.Бевор, К.Бэзэлгэт, К.Ворснопа, Ж.Гонне, Б.Дункана, Д.Консидайна, Л.Мастермана, Дж.Пандженте, Дж.Поттера, А.Силвэрблэта и др.). Нет названий их трудов и в списке использованной литературы. И даже, когда автор монографии ссылается на работы, действительно, ведущих западных медиапедагогов - Д.Букингэма и К.Тайнер, анализируются не их основные труды (монографии, учебные пособия по медиаобразованию), а небольшие по объему статьи, размещенные в интернете...

Из-за суженного спектра анализа западного медиаобразовательного опыта и вышел таким резким и категоричным один из выводов А.А.Журина: «изучение отечественного и зарубежного опыта привело нас к выводу, что до сих пор не существует целостной системы медиаобразования, поскольку в предлагаемых концепциях отсутствует важнейшее звено – средства обучения» [с.32]. На наш

взгляд, с этим вряд ли можно согласиться, так как в Канаде, Великобритании, Австралии и во Франции большое значение придается именно средствам обучения в системе медиаобразования (за последние 10-15 лет там издано немало учебников, учебных пособий, CD-ROMов, видеокассет и т.п. для проведения медиапедагогических занятий). В США, например, в 90-х годах XX века и в начале XXI разработка и производство средств обучения (печатных, компьютерных и экранно-звуковых) по медиаобразованию нарастают как снежный ком. Их авторы - Д.Консидайн, С.Бэрэн, А.Силвэрблэт, Дж.Поттер, К.Тайнер и др. разработали и медиаобразовательные концепции, и системы и т.д. и т.п.

Столь же категоричным кажется нам и утверждение А.А.Журина, что «научные исследования в области медиаобразования в России ограничены, по сути, тремя научными учреждениями: Государственным научным учреждением «Институт содержания и методов обучения Российской Академии образования» (лаборатория технических средств обучения и медиаобразования), НИИ художественного образования РАО (лаборатория экранных искусств) и Таганрогским государственным педагогическим институтом» [с.160]. А как же быть с исследованиями в области медиаобразования в Воронежском государственном университете (только за последние пять лет доцент ВГУ С.Н.Пензин два раза подряд получал научно-исследовательские гранты по программе «Университеты России» под свои проекты по проблемам медиаобразования на аудиовизуальном материале)? А медиаобразовательные исследования (несколько раз поддержанные грантами РГНФ), монографии, учебные пособия Н.Ф.Хилько из Омского филиала Государственного института культурологии? А работы профессора О.А.Баранова из Тверского государственного университета? А труды медиапедагогов из Курганского государственного университета (С.М.Одинцова, Н.А.Леготина и др.)? Сюда можно добавить также исследования профессора Г.А.Поличко (Государственный университет управления), профессоров Е.Л.Вартановой и Я.Н.Засурского (МГУ), профессора В.А.Монастырского (Тамбовский государственный университет), профессора А.П.Короченского (Ростовский государственный университет) и многих других российских медиапедагогов.

Однако, несмотря на указанные недостатки, монография А.А.Журина представляется нам заметным вкладом в развитие современной теории и методики медиаобразования.

Библиография

Список российских диссертаций по тематике медиаобразования**Диссертации 1950-1959 годов:**

- Кашенко Б.П. Учебное кино в сов. семилетней школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1951.
 Меньших Е.А. Применение кино в преподавании физики: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1952.
 Колдунов Я.И. Школьные газеты как средство ком.воспитания учащихся средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1955.
 Сычева Е.М. Учебное кино как средство обучения в средней школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1955.
 Чиркова К.В. Экранные пособия как одно из средств наглядности на уроках истории в V-VIII классах средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1955.
 Громов А.П. Применение диафильмов и кино на уроках математики в средней школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1958.

Диссертации 1960-1969 годов:

- Архангельский С.И. Элементы теории, технологии и методики применения учебного кино в средней и высшей школе: Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1963.
 Прессман Л.П. Использование кино и телевидения в целях развития речи учащихся на уроках русского языка и литературы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1963.
 Вахметса А. Об эстетически-воспитательном воздействии киноискусства: Дис. ... канд. фило-соф. наук. – М., 1966.
 Карасик (Строева) А.С. Художественно-педагогический анализ кинофильмов с учащимися 5-6 классов: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.
 Колесова Л.Н. Пионерские журналы в истории сов. детской литературы 20-х годов: Дис. ... канд. пед. наук. - Петрозаводск, 1966.
 Рабинович Р.Г. Киноискусство в художественном воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.
 Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.
 Пензин С.Н. Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства: Дис. ... канд. искусств. – М., 1967.
 Шахмаев Н.М. Дидактические проблемы применения технических средств в учебном процессе средней общеобразовательной школы: Дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1967.
 Алексеева М.И. Детские журналы сов. России 1920-х годов как тип издания. Дис. ... канд. фило-лол. наук. - М., 1968.
 Баранов О.А. Школьные кино клубы и их роль в кинематографическом воспитании старше-классников: Дис. ... канд. искусств. – М., 1968.
 Пороцкая Т.И. Особенности использования учебных фильмов в процессе обучения учащихся вспомогательных школ: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1968.
 Черепинский С.И. Дидактические проблемы применения кино в учебном процессе общеобра-зовательной школы (1917-1967): Дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 1968.
 Краав В.Х. Учебный фильм как источник познания: Дис. ... канд. искусств. – М., 1969.
 Саперов В.И. Использование радиовещания в ком. воспитании учащихся: Дис. ... канд. пед. на-ук. - М., 1969.

Диссертации 1970-1979 годов:

- Гончарова Н.В. Формирование оценочного отношения к художественным фильмам учащихся 5-6 классов: Дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1970.

- Зволинская Н.Н. Условия эффективного применения радио и звукозаписи в преподавании литературы: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1970.
- Тихомирова К.М. Условия эффективного использования диафильмов и диапозитивов в учебном процессе общеобразовательной школы (на примере предметов гуманитарного цикла): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1970.
- Иванова-Цыганова В.И. Особенности учебных кинофильмов по иностранному языку как источников информации и их использования для обучения устной речи в языковом вузе: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1971.
- Соколова С.В. О формировании элементов эстетического восприятия (на материале киноискусства): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1971.
- Шавцов М.В. Политехническая направленность содержания учебных кинофильмов и методы ее реализации при изучении основ наук естественного цикла: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1971.
- Богатырева Ю.Н. Из истории создания печатной пионерской газеты (1922-1928): Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1972.
- Омаров М.И. Дидактические основы использования учебных кинофильмов на начальном этапе обучения второму языку: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1972.
- Парамонова К.К. Проблемы детского кино: Дис. ... д-ра искусств. - М., 1973.
- Степанов А.А. Психологические основы применения телевидения в обучении: Дис. ... канд. псих. наук. - Л., 1973.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1974.
- Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. - М., 1974.
- Полевой В.Л. Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1975.
- Ксенофонтов В.В. Телевидение как фактор ком. воспитания школьников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1976.
- Лабковская Г.С. Формирование нравственного идеала у старшеклассников средствами киноискусства: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1976.
- Фейгинов С.Р. Педагогические основы взаимодействия телевидения и школы в ком. воспитании подростков: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1977.
- Горюнова Н.Л. Учебный фильм: функция, содержание и форма: Дис. ... канд. искусств. - М., 1978.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1978.
- Медведев Н.И. Использование технических (экранных) средств в учебном процессе в школах для глухих: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1978.
- Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Дис. ... канд. пед. наук. - Иркутск, 1979.
- Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1979.
- Троицкая Л.Д. Эстетическое воспитание старшеклассников в условиях сельской школы (на материале комплексного использования литературы и телевидения): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1979.

Диссертации 1980-1989 годов:

- Иорданова Л.В. Методические приемы использования учебных фильмов на уроках химии: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1980.
- Полторацкая Л.Д. Изучение литературного произведения с учетом киноопыта старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1980.
- Бармашова Т.М. Педагогическая интерпретация массовой информации как условие совершенствования профессиональной деятельности молодого учителя: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1981.

- Огородников Ю.А. Природа и функции эстетического в учебном кинофильме: Дис. ... канд. искусств. – М., 1981.
- Одинцова С.М. Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981.
- Прессман Л.П. Педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств в средней образовательной школе: Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1981.
- Привалова Н.К. Исследование влияния композиционных особенностей учебного фильма на его педагогическую эффективность (на примере фильмов по гуманитарным предметам для 5-х - 10-х классов общеобразовательной школы): Дис. ... канд. искусств. - М., 1981.
- Усова Г.А. Радиовещание и телевидение как факторы формирования ценностных ориентаций подростков: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981.
- Андреева И.В. Кинематографическое решение как средство повышения педагогической эффективности учебного фильма: Дис. ... канд. искусств. - М., 1982.
- Булавко В.И. Экранные средства обучения на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982.
- Кузнецов В.М. Дидактические основы вузовского учебного телевидения: Дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1982.
- Лабунская Н.А. Экранные средства в системе проблемного изучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1982.
- Сереженкова Л.Н. Обучение речевому общению студентов-иностранцев на основе художественных фильмов (на продвинутом этапе обучения): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982.
- Тумалева Е.А. Научно-популярные фильмы и телепередачи как средство комплексного решения задач обучения физике: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1982.
- Шеин С.А. Психологические особенности отношения старшеклассников к персонажам кинопроизведений: Дис. ... канд. псих. наук. – М., 1982.
- Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: Дис....канд. пед. наук. – М., 1983.
- Кириллова Н.Б. Социально-эстетическая эффективность киноискусства как фактора ком. воспитания молодежи: Дис. ... канд. искусств. – М., 1983.
- Шакеева Ч.А. Социально-психологические аспекты влияния современного кино на ценностные ориентации молодежи: Дис. ... канд. псих. наук. – Л., 1983.
- Янеляускас Э.А. Воспитание социально-художественной активности личности в процессе самодеятельного кинотворчества: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1983.
- Власкина Г.Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985.
- Генкин П.Д. Развитие интереса к самодеятельному кино в процессе воспитательной деятельности любительской киностудии: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1985.
- Сайдашев А.З. Активизация познавательной деятельности учащихся при проблемном обучении средствами кино и демонстрационного эксперимента: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1985.
- Трофимова Л.Н. Использование видеозаписи во внеклассной воспитательной работе (в условиях школьного технического центра): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985.
- Холмов М.И. Становление сов. журналистики для детей: Дис. ... д-ра филол. наук. - Л., 1985.
- Руденко И.А. Радиовещание для детей и юношества (становление, развитие, проблемы функционирования): Дис. ... канд. филол. наук. - М., 1986.
- Федоров А.В. Критический анализ зарубежного фильма в работе со старшеклассниками: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1986.
- Гутова Н.В. Использование кино как комплексного средства воспитания младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1987.
- Козлов Ф.М. Реализация воспитательного потенциала кино средствами культурно-просветительной работы с учащейся молодежью: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1987.

Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987.

Яковлева Н.Н. Формирование эстетических оценок у подростков средствами киноискусства: Дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1989.

Кудина И.Ю. Диафильм как средство формирования коммуникативных умений на уроках литературы в старших классах: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1989.

Черкашин Е.А. Научно-популярный фильм об искусстве как средство формирования художественных интересов старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.

Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.

Диссертации 1990-1999 годов:

Свистельникова Т.Ю. Воспитание музыкальных интересов студентов педагогических вузов средствами телевидения: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990.

Евтушенко Г.М. Кинообразование в школе в современных условиях как киноведческая проблема: Дис. ... канд. искусств. – М., 1991.

Шиян Л.К. Эстетическое воспитание молодежи в клубных учреждениях средствами теле и видеопрограмм: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992.

Затучный М.С. Самодеятельное кино и видео в структуре эстетического воспитания: Дис. ... канд. филос. наук. – Екатеринбург, 1993.

Федоров А.В. Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео): Дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1993.

Бухаркина М.Ю. Компьютерные телекоммуникации в преподавании иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.

Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов, 1994.

Петрова Н.П. Разработка образовательной технологии «Компьютерная анимация как средство медиаобразования»: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995.

Платунова Л.К. Развитие кинематографической культуры учителя в процессе повышения его квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1995.

Самарцев О.Р. Телевидение в системе образования: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1995.

Свеницкая В.А. Социально-психологические аспекты воздействия киноискусства на молодежную аудиторию: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1995.

Шиян Л.К. Акмеологические основы овладения организаторами киноvideопропаганды педагогическими технологиями эстетического воспитания молодежи средствами теле- и видеопрограмм: Дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1995.

Гдалина Т.Г. Вариативность использования аудиовизуальных средств обучения в процессе изучения педагогических дисциплин. Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996.

Озеров К.Г. Информационно-образовательная деятельность библиотечных медиацентров в школах США: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996.

Брейтман А.С. Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 1997.

Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.

Гавриченко А.Н. Создание и использование учебной видеозаписи для повышения квалификации учителей: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.

Моисеева М.В. Компьютерные телекоммуникации в системе повышения квалификации учителей средних школ: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.

- Добронравова О.В. Развитие художественно-творческой активности младших школьников аудиовизуальными средствами. Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1998.
- Колпакова М.И. Методика комплексного использования аудиовизуальных средств экологического содержания на уроках географии России: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998.
- Носкова Т.Н. Профессиональная подготовка будущего учителя к использованию модульной аудиовизуальной технологии в процессе обучения: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998.
- Сикорук Л.Л. Телефильм для детей как средство воспитания их творческих способностей: Дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 1998.
- Возчиков В.А. Развитие коммуникативных умений студентов средствами журналистики. Бийск, 1999.
- Донина И.А. Формирование будущего педагога к развитию информационной культуры младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Новгород, 1999.
- Иванова Л.А. Формирование медиакоммуникативной образованности школьников-подростков средствами видео (на материале уроков французского языка): Дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1999.
- Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: Дис. ... канд. пед. наук. - Калининград, 1999.
- Куликова Е.А. Развитие способностей школьников средствами интерактивной технологии (компьютерные игры). Дис. ... канд. пед. наук. - СПб, 1999.
- Лепская Н.А. Компьютерные технологии в развитии художественных способностей учащихся общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
- Монастырский Д.В. Взаимодействие учреждений культуры и кинопроката при организации досуга молодежи: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
- Пустосмехова Л.Н. Особенности организации ролевой игры с опорой на телевизионные передачи при обучении иностранному языку на разных этапах обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
- Самойлов В.А. Компьютерная графика и мультипликация как средство развития творческих способностей учащихся младшего возраста: Дис. ... канд. пед. наук. - СПб, 1999.
- Хилько Н.Ф. Развитие способности к фототворчеству подростков и юношества в процессе художественной любительской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
- Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1999.

Диссертации с 2000 года:

- Гончарук А.Ю. Педагогические условия развития эстетического отношения школьника к действительности средствами зрелищных искусств: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000.
- Дейкина А.Ю. Развитие познавательных интересов дошкольников в процессе медиаобразования: Дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2000.
- Дорофеева М.Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника. Дис. ... канд. пед. наук. - СПб, 2000.
- Егорова Ю.Н. Мультимедиа как средство обучения в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. - Чебоксары, 2000.
- Игнатовская Л.А. Аудиовизуальные технологии в интенсификации индивидуального обучения (на материале английского языка). Дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
- Новикова А.А. Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000): Дис. ... канд. пед. наук. - Таганрог, 2000.
- Тарасов К.А. Эффект воздействия насилия в художественных фильмах на подрастающее поколение: Дис. ... канд. социол. наук. – М., 2000.
- Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
- Ким К.С. Роль средств визуальной коммуникации в воспитании подростков. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

- Селевко А.Г. Социально-педагогические условия оптимизации влияния средств массовой коммуникации на социализацию сельских школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 24 с.
- Стрельников В.Н. Медиафакультет как форма внедрения компьютерных технологий в процесс подготовки библиотечно-информационных специалистов. Дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2002.
- Челышева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2002.
- Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Дис. ... д-ра филол. наук. – СПб, 2003.
- Черняновская Т.В. Психологические особенности интереса молодежи к фильмам ужасов и мистики. Дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2003.
- Шипнягова Е.Я. Формирование готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс школы. Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2003.
- Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004.
- Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2004.
- Соколова Н.Ю. Использование компонентов медиаобразования при изучении квантовой физики. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.

Библиография

Список российских книг и брошюр по проблемам медиа и медиаобразования

(указана только русскоязычная литература 80-х – 90-х годов XX века и начала XXI века. Список более ранних работ см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов, 2001. – 708 с. и на интернетных сайтах Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. В этих же источниках см. списки литературы по медиаобразованию на иностранных языках).

- Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. – М.: Российская Академия образования, 1994.– 224 с.
- Баженова Л.М. В мире экранных искусств. Книга для учителей начальных классов, воспитателей, родителей. - Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. - 71 с.
- Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). Пособие для учителя. – М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 2004. – 55 с.
- Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.
- Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
- Бармашова Т.М. Массовая информация в лекционной и профессиональной деятельности учителя. - Л.: Знание, 1982. - 16 с.
- Березин Б.М. Сущность и реальность массовой коммуникации. - М., 2002.
- Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. Учебное пособие для среднего школьного возраста по предмету «Основы экранной культуры». - М.: SVR-Аргус, 1994. - 96 с.
- Бондаренко Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры». - Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2001.
- Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.

- Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. Учебное пособие для среднего и старшего школьного возраста. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 64 с.
- Бориснев С.В. Социология коммуникации. - М., 2003.
- Брейтман А.С. Основы киноискусства. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточного гос. ун-та путей сообщения, 1999. – 119 с.
- Буданцев Ю.П. Социология массовой коммуникации.- М., 1995.
- Бурлак И.Н., Кубеев Б.В. Учебное кино в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1980. – 207 с.
- Быховский А.Я. Весь мир в кармане: Юные журналы Интернет. - М., 1995.
- Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. - М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. - 21 с.
- Вайсфельд И.В., Демин В.П., Михалкович В.И., Соболев Р.П. Встречи с X музой: Беседы о киноискусстве. Книга для учащихся старших классов. В 2-х т. - М.: Просвещение, 1981. Т.1. - 223 с. Т.2. - 175 с.
- Видеозапись в школе/Под ред. Л.П.Прессмана. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1993. – 248 с.
- Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей и молодежи. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1989. - 116 с.
- Возчиков В.А. Введение в медиаобразование. Учебное пособие. - Бийск: Изд-во НИЦ Бийск. гос. пед. ин-та, 1999 – 64 с.
- Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: Изд-во НИЦ Бийск. гос. пед. ин-та, 2000 – 25 с.
- Возчиков В.А. Педагогика журналистики в аспекте развития коммуникативных умений. – Бийск: Изд-во НИЦ Бийск. гос. пед. ин-та, 2000 – 160 с.
- Возчиков В.А., Колтаков К.Г. Образование в информационном обществе: некоторые проблемы содержания и организации. – Бийск: Изд-во НИЦ Бийск. гос. пед. ин-та, 2001 – 113 с.
- Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования. – Кемерово, 1999. – Ч.1. – 143 с. Ч.2. – 147 с.
- Горюхина Э.Н. Киноклуб как форма научно-исследовательской работы студентов. – Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. пед. ин-та, 1980. – 27 с.
- Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. - М.: Высшая школа, 1986. - 224 с.
- Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика: Материалы российско-французского семинара/Под ред. А.В.Шарикова – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – 77 с.
- Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе/Под ред. Л.П.Прессмана. - М.: Педагогика, 1987. - 152 с.
- Дистанционное обучение/Под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
- Дмитриев А.Я. Визуальный ряд учебного телевидения. М., 1991.
- Дорф Г.Я. Внимание! Говорит школьное радио. - М.: Просвещение, 1988. - 159 с.
- Дьякова Е.Г. Массовая коммуникация и власть. Екатеринбург: Изд-во Уральского отделения РАН, 2002. - 299 с.
- Дьякова Е.Г., Трахтенберг А.Д. Массовая коммуникация: модели влияния. Как устанавливается повестка дня? Екатеринбург: Изд-во Гуманитар. ун-та, Ин-та философии и права Уральского отделения РАН, 2001. - 129 с.
- Егоров В.В. Телевидение и школа: проблемы учебного телевидения. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.
- Ефимов Э.М. Школьникам о телевидении. - М.: Просвещение, 1986. - 160 с.
- Жаринов Е.В. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся IV-VI классов. - Таллин, 1987.
- Жаринов Е.В., Смелкова З.С. Киноискусство в идейно-нравственном воспитании учащихся 4-6 классов. Ч. 1, 2. - М.: НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1986. - 144 с.

- Журин А.А. Медиаобразование школьников на уроках химии. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 2004. – 184 с.
- Зазнобина Л.С. Проект стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального и среднего общего образования. – М., 1999. – 40 с.
- Засурский Я.Н., Вартанова Е.Л., Засурский И.И., Раскин А.В., Рихтер А.Г. Средства массовой информации постсоветской России. - М., 2002.
- Затучный М.С. Самодеятельное кино и видео в структуре эстетического воспитания. – М., 1997.
- Захарова Е.А. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся 1-3 классов: Методические рекомендации. Ч. 1, 2. - М.: Изд-во НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук СССР, 1984-1985.
- Землянова Л.М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества: Толковый словарь терминов и концепций. - М.: Изд-во МГУ, 1999. – 301 с.
- Землянова Л.М. Современная американская коммуникативистика: теоретические концепции, проблемы, прогнозы. - М.: Изд-во МГУ, 1995.
- Зиновьева Н.Б. Информационная культура личности: Введение в курс. - Краснодар: Краснодар. гос. академия культуры, 1996.- 136 с.
- Иванова Л.А. Формирование медиакомпьютерной образованности подростков средствами видео (на материале уроков французского языка). – Иркутск, 1999.
- Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. - М.: Искусство, 1986. - 110 с.
- Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. Е.С.Полат. – М.: Владос, 2001. – 272 с.
- Иоффе А.И. Введение в книговедение: Учебное пособие. - М.: МГИК, 1986.
- Использование средств массовой информации и наглядной пропаганды в преподавании общественных дисциплин в средней школе: Методические рекомендации /Под ред. Д.И.Полторака. - М.: НИИ средств обучения и учебной книги Академии педагогических наук СССР, 1989. - 113 с.
- История мировой журналистики/Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П., Лучинский Ю.В., Станько А.И.. – Ростов: Изд-во Международного ин-та журналистики и филологии, 2000. Переиздание: Ростов: Март, 2003. – 432 с.
- Каптерев А.И. Мультимедиа как социокультурный феномен. – М.: Профиздат, 2002.
- Как рождается проект: Из опыта внедрения методических и организационно-педагогических нововведений/Под ред. Е.Н.Ястребцевой. – М., 1995.
- Как создать в школе медиатеку. – М.: ИНФО, 1994.
- Карпова Т.М. Школьникам о документальном кино. - М.: Просвещение, 1986. - 112 с.
- Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. тех. ун-та, 2000. – 175 с.
- Кириллова Л.М. Педагогические аспекты эффективности учебных фильмов. Л., 1984.
- Кириллова Н.Б. Использование кино в учебном процессе вуза. Методические рекомендации. – Магнитогорск, 1981. – 16 с.
- Кириллова Н.Б. Киноискусство в системе нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи. Методическое пособие для студентов МГМИ. - Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. горно-металлург. ин-та, 1982. – 27 с.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. - М.: Академический Проект, 2005. – 448 с.
- Кириллова Н.Б. Роль кино в процессе обучения и воспитания учащихся системы профессионально-технического образования. Методические рекомендации - М.: Высшая школа, 1989.
- Кириллова Н.Б. Экранное искусство в системе гуманитарной подготовки специалистов. Учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во СИПИ, 1992. – 92 с.
- Компьютерные телекоммуникации – школе/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1995. – 168 с.
- Конецкая В.П. Социология коммуникации. М.: Изд-во Международного ун-та бизнеса и управления, 1997.
- Корконосенко С.Г. Основы творческой деятельности журналиста. СПб., 2000.

- Корконосенко С.Г. Основы теории журналистики. СПб., 1995.
- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование. – СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. - 240 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. - Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 280 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. – 272 с.
- Кузнецов В.М. Учебное телевидение. – М.: Высшая школа, 1990.
- Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
- Левшина И.С. Подросток идет в кино. - М.: Союзинформкино, 1987. - 47 с.
- Леготина Н.А. Медиаобразование школьников: Методические рекомендации к изучению спецкурса. – Курган, Курганский гос. университет, 2003. – 18 с.
- Лепская Н.А. Компьютер в художественном образовании. - М., 1993.
- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
- Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
- Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
- Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. - СПб, 1996.
- Методические рекомендации по использованию технических средств обучения в учебно-воспитательной работе общеобразовательных школ/Под ред. С.Г.Шаповаленко и Л.П.Прессмана. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1982. - 62 с.
- Методические рекомендации современной городской школьной медиатеки. – М., 1992. – 76 с.
- Митина А.М., Олянич А.В., Покровская Я.А. и др. Художественный кинофильм в обучении английскому языку. – Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. тех. ун-та, 1999. – 60 с.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
- Монастырский В.А. Киноклуб «Контакт»: Неокончателные итоги. - Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1995. -66 с.
- Мультимедиа в школе/Ред.-сост. Л.П.Прессман. - Москва-Калуга, 1994. – 198 с.
- Муштаев В.П. Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. - М.: Педагогика, 1985. - 104 с.
- Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире: методика анализа и практика исследований. - М., 2002.
- Назаров М.М. Массовая коммуникация и общество. – М.: Аванти плюс, 2004. – 428 с.
- Науменко Т.В. Социология массовой коммуникации. – СПб.: Питер, 2005. – 288 с.
- Научно-методические вопросы применения учебного телевидения в вузе. – М., 1985.
- Нечай О.Ф. Основы киноискусства. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
- Нечай О.Ф. Ракурсы. О телевизионной коммуникации и эстетике. - М.: Искусство, 1990. - 119 с.
- Нечай О.Ф., Ратников Г.В. Основы киноискусства. Учебное пособие для некинематографических вузов. Минск: Выш. школа, 1985. – 368 с.
- Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
- Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1998.
- Оснащение школы техническими средствами в современных условиях/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Перспектива, 2000. – 80 с.
- Основы телевизионной журналистики: Учебное пособие/Под ред. А.Я.Юровского. - М., 1987.
- От открытой школы – к открытому обществу: развитие сетевых образовательных инициатив/Под ред. Е.Н.Ястребцевой, Я.С.Быховского. – М., 1999.

- Очерки истории российского телевидения/Ред. кол. В.В.Егоров и др. – М.: Воскресенье, 1999. – 412 с.
- Панфилов Н.Д. Школа кинолюбителя. - М.: Искусство, 1985. - 238 с.
- Парсаданова Т.Н. Российское телевидение: История и современность. М.: Изд-во ВГИК, 2002. – 35 с.
- Пензин С.Н. Американское кинопутешествие. – Воронеж: Изд-во Киновидеоцентр им В.М.Шукшина, 2001. – 84 с.
- Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1984. – 188 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – 176 с.
- Пензин С.Н. Основы киноискусства. Методические указания для студентов естественных и гуманитарных факультетов. В 2-х частях. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001.
- Пензин С.Н. Уроки кино. – М.: Изд-во ВБПК, 1986. – 66 с.
- Пензин Сталь Никанорович. Библиографическое пособие/Сост. В.М.Невежина. Ред. В.С.Листенгартен, С.В.Янц. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
- Петрова Н.П. Виртуальная реальность. – М.: Аквариум, 1997. – 256 с.
- Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникации. - М., 1998.
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук. К.: Ваклер, 2001. – 656 с.
- Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
- Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Отв. ред. С.М.Одинцова. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997. - 64 с.
- Проблемы медиапсихологии/Сост. Е.Е.Пронина. – М., 2002.
- Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий/Отв. ред. А.К.Юров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. - 98 с.
- Проблемы современной кинопедагогике/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. - М.: Ассоциация деятелей кинообразования, ВИКИНГ (Видеокинограмотность), 1993. - 120 с.
- Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы). - М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
- Рыбак Л.А. Наедине с фильмом. Об искусстве быть кинозрителем: Кино и школа - М.: Изд-во БПСК, 1980. - 57 с.
- Самарцев О.Р. Телевидение в системе образования. - М.: Изд-во ВБПК, 1995.
- Самарцев О.Р. Телевидение, личность, образование: Очерки теории образовательного телевидения - Ульяновск : Ульян. Дом печати, 1998.- 224 с.
- Система средств массовой информации России/Под ред. Я.Н.Засурского. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 259 с.
- Ситникова Н.А. Дидактические проблемы использования аудиовизуальных технологий обучения. М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та, 2001. – 64 с.
- Собкин В.С. Телевидение и образование: Опыт социологических исследований 1980-90-х//Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII/Под ред. В.С.Собкина. – М., 2000.
- Содержание и формы самостоятельной работы учащихся в условиях школьной медиатеки/Под общ. ред. Е.Н.Ястребцевой. – М., 1994.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
- Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа /Отв. ред. В.С.Собкин. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1989. - 176 с.
- Теории, школы, концепции. Художественная коммуникация и семиотика/Ред. Ю.Б.Борев. – М., 1986.

- Терин В.П. Массовая коммуникация. Исследование опыта Запада. М.: Изд-во МГИМО, 2000.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. Книга для старшеклассников. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.
- Усов Ю.Н. и др. Основы эстетического воспитания. Пособие для учителя/ Ред. Н.А.Кушаев. - М., 1986. - С. 54-55, 69-73, 92-98, 102-106, 170-177.
- Усов Ю.Н. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учеников VIII-X классов. - Таллин, 1987. - 188 с.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. - Таллин, 1980. - 125 с.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры (I-XI классы). - М.: Просвещение, 1994.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: Новая школа, 1993. - 90 с.
- Усов Ю.Н. Рекомендации по использованию киноискусства в учебно-воспитательном процессе. - М., 1983.
- Усов Ю.Н., Рудалев В.М. Методика использования искусства кино в учебно-воспитательном процессе. - М., 1983.
- Федоров А.В. «За» и «против»: Кино и школа. - М.: ВПК, 1987. - 66 с.
- Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книжн. изд-во, 1990. - 80 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. - 314 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. - 238 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. - 124 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. - с.340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. - Ростов: ЦВВР. - 708 с.
- Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео). Учеб. пособие для вузов. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. - 384 с.
- Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. - 414 с.
- Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. - 270 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. - Таганрог: Познание, 2002. - 266 с.
- Федотова Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления. - М., 1996.
- Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. - М.: Аспект Пресс, 2002. - 238 с..
- Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. - СПб.: Питер, 2004. - 397 с..
- Франко Г.Ю. Использование видеозаписи телепередач в школе в 9 классе. - М., 1991.
- Фурин С. Юнкору. - М.: Молодая гвардия, 1988. - 80 с.
- Халатов Н.В. Говорит школьный радиоузел. - М.: Молодая гвардия, 1980. - 79 с.
- Халатов Н.В. Мы снимаем мультфильмы. - М.: Молодая гвардия, 1986. - 159 с.
- Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура: Словарь. - Омск: Изд-во Сиб.филиала Рос. ин-та культурологии, Омск. гос. ун-т, 2000. - 149 с.
- Хилько Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. - Омск: изд-во Сиб.филиала Российского ин-та культурологии, 2004. - 158 с.
- Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. - Омск: Изд-во Сиб.филиала Рос. ин-та культурологии, 2001. - 446 с.

- Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиаторчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.
- Хилько Н.Ф. Экранная культура: медиасистемы и технологии. – Омск: Изд-во Сиб.филиала Российского ин-та культурологии, 2003. – 104 с.
- Холмов М.И. Становление сов. журналистики для детей. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1983 . - 209 с.
- Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 45 с.
- Черепинский С.И. Учебное кино: История становления, современное состояние и тенденции. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 168 с.
- Черепинский С.И., Хозяинов Г.И. Дидактические аспекты создания и применения аудиовизуальных пособий в вузах. – Воронеж, 1982.
- Черкашин Е.А. Роль самодеятельного молодежного кинотеатра в воспитании учащихся средних профтехучилищ. – М.: Высшая школа, 1987. – 64 с.
- Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. – М.: Школьная библиотека, 2004. – 336 с.
- Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. - 66 с.
- Шариков А.В., Строганова Т.В. Содержание, формы и методы медиаобразования в СССР (Аннотированный библиографический указатель). - М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. - 92 с.
- Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации. М.: Социальные отношения. Перспектива, 2003. – 248 с.
- Шарков Ф.И., Родионов А.А. Социология массовой коммуникации. – М.: Социальные отношения, 2003.
- Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М.: Мысль, 1973. – 213 с.
- Шиян Л.К. Акмеологические основы эстетического воспитания молодежи средствами теле- и видеопрограмм: методология, методика и педагогические технологии. – М.: Изд-во Рос. Академии гос. службы, 1995. – 256 с.
- Шиян Л.К. Эстетическое воспитание молодежи в клубных учреждениях средствами теле- и видеопрограмм. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 16 с.
- Шкондин М.В. Средства массовой информации: системные характеристики. – М., 1995.
- Экология культуры и творчества в экранном медиаобразовании/Ред. Н.Ф.Хилько. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2004. – 110 с.
- Ястребцева Е.Н. Как создать в школе медиатеку: Методическое пособие. - М.: ИНФО, 1994.
- Ястребцева Е.Н. Концепция развития учебно-материальной базы школьной медиатеки. - М.:НИИСОиУК, 1990.
- Ястребцева Е.Н. Медиатека - новое структурное подразделение школы: Метод. Рекомендации. - М.: Министерство образования РФ, 1993.
- Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.
- Ястребцева Е.Н. Современная городская школьная медиатека: Модель технического оснащения и возможные формы организации работы. - М.: Изд-во НИИ СО и УК, 1992.
- Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. – М: Проект Гармония, 1999. - М., 2000. – 224 с. - М.: Федерация Интернет-образования, 2001. – 240 с.