

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ



МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 4 2006

Российский журнал истории, теории и
практики медиапедагогике

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 4 2006

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике

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

Учредители:

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

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

Редакционная коллегия:

А.В.Федоров
главный редактор

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

Адрес редакции:

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

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

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте.

© журнал «Медиаобразование»

Информационная поддержка:

Портал Московского Бюро ЮНЕСКО

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальные новости

Корконосенко С.Г. Педагогика журналистики: вариант для Таджикистана.....с.4-7.

Теория медиаобразования

Хилько Н.Ф. Медиасреда в системе взаимоотношений с экранной информацией...с.8-16.
Симаков В.Д. Воздействие медиатекста и свет в кадре.....с.16-30.

Практика медиаобразования

Рыжих Н.П. Обучение студентов в рамках курсов педагогической специализации «Медиаобразование» с.31-49.
Федоров А.В., Новикова А.А. Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой интернет-игре.....с.49-60.

Медиапедагогика за рубежом

Федоров А.В. Медиаобразование в Соединенном Королевстве и Ирландии.....с.61-91.

Книжная полка

Короченский А.П. Существенный вклад в совершенствование медиакультуры коммуникаторов.....с.92-94.

Библиография

Список литературы по тематике медиаобразования, опубликованной в 2006 году на русском языке...с.95-100.
Список диссертаций по тематике медиаобразования, медиаграмотности, медиакультуре, информационной культуре, медиаграмотности, информационной грамотности, компетентности (с 2000 по 2006 годы).....с.101-106.
Содержание журнала «Медиаобразование» за 2006 год.....с.106-109.

ПЕДАГОГИКА ЖУРНАЛИСТИКИ: ВАРИАНТ ДЛЯ ТАДЖИКИСТАНА (ПО СЛЕДАМ НЕОЖИДАННОЙ КОМАНДИРОВКИ)

*С.Г.Корконосенко,
доктор политических наук,
профессор*

Еще в начале весны я и помыслить не мог, что самые знойные дни июля 2006 проведу на «полюсе жары» – в Таджикистане. Но получилось именно так: два профессора Санкт-Петербургского университета прибыли туда, чтобы выступить в нетрадиционной для себя роли – в качестве преподавателей журналистики для преподавателей журналистики.

Завязку сюжета придумала Рукшона Олимова – координатор программ Таджикского отделения Института «Открытое общество». Она решила организовать обучение преподавателей национальных университетов в Летней школе Масс-медиа центра нашего университета. Но вывозить двух-трех человек нецелесообразно, а большую группу – накладно, даже для щедрого кошелька Дж.Сороса. А не собраться ли нам в Душанбе?.. Я согласился не раздумывая, профессора В.А.Сидорова тоже долго уговаривать не пришлось. И тут же выяснилось, что технология подобных командировок у нас не отработана; это первое из производственных замечаний по следам проделанного опыта, а всего таких претензий к себе обнаружилось немало.

В частности, мы не отнеслись критически к своей способности обучать обученных – таких же, как мы сами, университетских преподавателей, с утра до вечера в течение долгих восьми дней. По меньшей мере, не приняли во внимание неизбежный скепсис профессионалов: что нового могут рассказать заезжие говоруны, которые и со своими-то проблемами толком разобраться не в состоянии? Не скажу, что так недоверчиво были настроены все слушатели. Но в день приезда один из них заявил с предельной откровенностью: не думайте, мол, что люди нуждаются в ваших занятиях; вас здесь знают по книгам, интересно будет пообщаться в неформальной обстановке, а вы заодно познакомитесь с восточной культурой – и не надо большего. Веселенькое начало учебного курса...

Мы, правда, слышали, что отбор участников школы проходил на сугубо добровольной основе, без принуждения со стороны администрации вузов, что сложился даже конкурс претендентов, хотя мест было много – 21 человек, и это в неприкосновенное отпускное время. В дальнейшем выяснилось, что аудитория подобралась вполне доброжелательная и снисходительная к нашей не всегда конструктивной речистости, открытая к разговору и профессионально озабоченная. Тем не менее, проблема обозначилась остро и неудобно: а хватит ли полезного материала для

просвещенной аудитории? вытянем ли общую тему занятий – «Современные методики преподавания журналистики»? Нет в нашей университетской традиции канонического курса под таким названием, в лучшем случае под этим флагом проводим конференции, пестрые по содержанию и бессистемные по результатам.

Понятно, что предварительно мы тщательно поработали над программой. Решили, что общими усилиями попытаемся показать журналистское образование как систему, опирающуюся на ясную концептуальную основу и стройно организованную во всех ее компонентах. Что надо сосредоточиться на идее творческого взаимодействия личностей всех участников учебно-воспитательного процесса – студентов, преподавателей, приглашенных сотрудников редакций. Что постараемся охватить максимум сторон учебной жизни, от нормативных документов до дипломного сочинения, от массового медиаобразования до магистратуры и аспирантуры. Что будем поменьше назидать (если сумеем преодолеть свое закоренелое менторство), а побольше излагать и анализировать опыт, втягивая в сферу рассмотрения и собственную практику слушателей. Что устроим несколько дискуссий с открытым микрофоном. Что представим самые заметные научные разработки российских и зарубежных авторов, а также профессиональную периодику.

Я не берусь от своего лица давать оценку положения дел в стране, где нас с В.А.Сидоровым принимали с широким восточным радушием. Но могу сослаться на заключение Ашота Меликяна – эксперта из Еревана, который год назад по поручению Института «Открытое общество» провел обследование журналистского образования в Таджикистане. В подготовленной им обширной и обстоятельной справке отражена работа университетов и вневузовских организаций в этой сфере. На территории республики действуют факультет журналистики Таджикского национального госуниверситета, а также соответствующие отделения и кафедры Российско-Таджикского (Славянского) университета и региональных Худжандского и Курган-Тюбинского университетов. Все эти подразделения молоды, хотя и в разной степени. Параллельно время от времени создаются профориентационные школы и центры повышения квалификации, главным образом усилиями НПО и редакций, при финансовой помощи зарубежных организаций-доноров. Эксперт вынужден был отметить, что система непрерывного образования фактически не сложилась, учебный процесс в вузах основывается на устаревших традициях и программах, финансовых средств у факультетов недостаточно, международные контакты слабы, наблюдается нехватка учебной литературы... И особенно остро стоит вопрос переподготовки и повышения квалификации преподавательского состава – эта деятельность, по существу, не ведется, за разовыми исключениями.

Не позавидуешь коллегам. Однако прежде чем сочувственно качать головой, переведем взгляд на нашу российскую реальность. Она что – намного краше? Есть в России несколько журфаков, которые отличаются более или менее крепким здоровьем, но остальные-то страдают теми же

хворями, что и их далекие собраты. Для примера: за вечерним чаем доцент ТГНУ делился своей методикой преподавания социологии журналистики. Я, говорил он, добыл один экземпляр вашего учебника и иногда даю его подержать в руках лучшим ученикам. А всем остальным зачитываю на лекции под запись. Студенты официально обязаны конспектировать лекции – иначе экзамен не сдать. Но ведь и в наших университетах, отгороженных от столиц тысячами километров, регулярно слышишь вопросы об учебных книгах: что вышло? где взять? не пришлете ли программу курса?

Вот эпизоды другого содержания, но того же порядка. Речь зашла о педагогике журналистики как дисциплине, которую надо целенаправленно создавать и развивать, – иначе мы обречены на то, чтобы оставаться дилетантами за своими кафедрами. На предложение договориться, как будем понимать слово «дидактика», последовали варианты вроде «назидательность», «поучительность», из бытового словаря, но никто не вспомнил, что так называется определенный раздел педагогической теории и практики. Боюсь, однако, что примерно такие же ассоциации это слово вызвало бы и на многих российских журфаках.

Краткий экскурс в область медиаобразования и медиакритики, как смежных для журналистского образования территорий и предметов обучения, пробудил заинтересованные вопросы. Тут же стали обсуждаться формы занятий по медиакритике, вспомнился проверенный опыт профориентации школьников и т. п. Опять подумалось: в большинстве российских вузах до сих нет курсов медиаобразования и медиакритики, хотя предложение ввести их звучало неоднократно...

Словом, почву для взаимопонимания с коллегами из Средней Азии искать не нужно, она буквально лежит под ногами. Учебный план строится по типовому образцу, разработанному в МГУ. Названия дисциплин, как правило, совпадают. Законодательство об образовании сходное. Когда в дискуссии затрагиваются «наши» традиции в публицистике, то подразумевается общая культура, со ссылкой на авторитеты Белинского и Аграновского. Этические проблемы в отношениях между студентами и преподавателями – будто списаны под копирку. Иной раз об этой похожести приходится даже сожалеть. Устроили мы деловую игру-импровизацию: вообразим себя студентами, которые рисуют типичный портрет преподавателя. Вот некоторые из версий: «мало связи с профессией, много общих рассуждений», «любуется собой и рассказывает о себе», «требуется больше, чем дает», «бедно одет и небрежно выглядит» и, наконец, чудесная картинка с натуры: «он как мой папа – всегда мной недоволен». Наберемся смелости и честно спроецируем эти микрорецензии на себя – велика ли будет разница?

Профессиональная близость особенно отчетливо видна на фоне сохранения культурной привязанности друг к другу. По телевизору почти без переключений вещает российская «Планета», и именно по этому каналу местный зритель смотрит народные сериалы. Русский язык, хотя и не признан государственным, на официальном уровне приветствуется как язык

общения. Биографически каждый, с кем приходилось общаться, тесно связан с городами нашей страны. На прощальном фуршете один за другим звучат тосты за прошлое единство и регулярные будущие контакты... Но нельзя не считаться и с тем, что в застолье звучат иранские и афганские песни, что в этом направлении прокладываются среди гор магистрали, что оттуда да из Китая поступает все возрастающая доля импорта.

Нам нужно сколько возможно крепить связи. Я сейчас пишу не о государственной политике, а о собственно профессиональном взаимодействии. По обычной своей халатности редко выезжаем с обучающими семинарами (впрочем, летних школ по вопросам журналистского образования я и в российской глубинке не припомню). Мало занимаемся популяризацией своих книг в странах СНГ, совсем не заботимся об их переводе на другие языки – а ведь для издателей этот рынок мог бы стать золотым. Научное и методическое консультирование «ближнезарубежных» коллег выполняем от случая к случаю. Целевые группы студентов из национальных вузов, бывшие совсем недавно привычной частью учебной аудитории, остались приятным воспоминанием.

Хочется надеяться, что наше разовое участие в укреплении таких контактов не останется бесследным. На прощание с обеих сторон звучало немало заявлений о намерении продолжать взаимодействие. Пока что сочинили план-проспект сборника материалов, в котором был бы обобщен сегодняшний опыт преподавания журналистики в Таджикистане. Естественно, что все слушатели летней школы станут его авторами. Как ни парадоксально, таких книг по пальцем перечесть и в России, и в СНГ.

...Вскоре по приезде я получил письмо от доцента ТГНУ Дж. Мукима: «Честно говоря, мне и моим друзьям очень не хватает Вас...» Могу и я признаться в ответ: это будет серьезная личная потеря, дорогой Джовид, если мы не увидимся в будущем.

МЕДИАСРЕДА В СИСТЕМЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С ЭКРАННОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ

*Н.Ф.Хилько,
кандидат педагогических наук,
доцент*

Наряду с развитием самого процесса аудиовизуального творчества вырабатываются группы отношений медиакультуры и личности, которые зависят главным образом от степени осознанности и осмысления интуитивных проявлений, заложенных в социально-культурных механизмах аудиовизуального творчества. Вместе с тем не следует забывать, что уровни социально-культурного воздействия медиа отражают их. Что же является следствием формируемых отношений? Следует полагать вместе с В.Н.Дружининым, что преобразующий характер происходящих взаимодействий субъекта деятельности завязан на его творческом поведении – активности, создающей новую среду [Дружинин, 1999]. Очевидно, здесь речь идет о некоторой среде, в которой отражается характер отношений, эвристичность которых, связь с общением, творчеством и социумом позволяют сконцентрировать экранную информацию и сформировать субкультуру. Исходное положение среди отношений занимают инфоориентирующие, которых зарождается медиасреда, возникающая на основе отношений.

Под экранной медиасредой мы понимаем внеличностные формы сосредоточения продуктов аудиовизуального творчества, содержание которых разделяется определенным сообществом, структурно отражая характер приемлемых культурных ценностей. Она содержит в качестве блоков функционального назначения информации накопительную, когнитивную, образную и индивидуально-творческую формы. Каждая из них имеет блоки функционального назначения информации (компоненты), которые определяют характер соответствующей технологии коллективного творчества. Под ее компонентами (составляющими) мы подразумеваем блоки функционального назначения данных источников информации, позволяющих выполнять определенные социально-культурные роли [Кириллова, 2005, с.5-6]. Так, сбор информации, ее сосредоточение в среде ближайшего окружения дает возможность стимулировать творчество в зрительских технологиях, особую значимость в которых приобретает экологический аспект. Благодаря данным признакам формируется накопительная медиасреда (системы коллекционирования, презентаций, проектов, сценариев, литературы и сетературы), включающая в себя ассоциативный, ретро/генеалогический компоненты, направленные на создание условий саморазвития. Данному механизму соответствует типологическая группа посетителя.

Своеобразная когнитивная медиасреда выражается в информационно-ориентирующей и сопровождающей составляющих, благодаря которым

возникают различные технологии и стратегии медийных контактов. Таким образом, интерактивное социально-культурное воздействие связано с особенностями визуализации и виртуализации зрительных образов, которые влияют на роль интеграции медиа и различных видов деятельности, что сказывается на смене культурных приоритетов и дает начало медиасреде, включающей воображаемые компоненты аудиовизуальных образов. Следует заметить, что различный характер интерактивности обуславливает идентифицированные формы общения и деятельности и, кроме этого, альтернативные информационные экранные системы творческих интеракций. Здесь налицо действие блока, соединяющего общение и восприятие. Этому механизму свойственна деятельность пользователя.

На основе предыдущих формируется индивидуально-творческая медиасреда, которая включает рефлексивную, имиджмейкерскую и культурно-средовую составляющие, отражая содержание дневников, сайтов, портфолио и других способов авторского самовыражения в аудиовизуальной форме. Блоки получаемой персональной информации становятся основой сосредоточения творческих качеств личности в отдельно взятом образном содержании деятельности медиалидера.

Сравнение между собой форм медиасреды позволило обнаружить связи инфоориентирующих, диалоговых и субкультурогенных отношений, складывающихся в процессе взаимодействия с медиакультурой. Они проявляют себя двояко. Так, инфоориентирующие отношения создают условия для перехода в форме культурных хронотопов из накопительной, в когнитивную и далее – в образную и индивидуально-творческую медиасреды с соответствующими функциональными составляющими, в которых заложено взаимодействие внутри разных полюсов медиасреды. Диалоговые отношения определяют интеллектуальную, художественную и духовно-нравственную сферы развития личности, среду совместного творчества и общения, выраженную в субкультурах, формирует субкультурогенный тип взаимоотношений медиакультуры и личности. Так формируется своеобразный «круговорот архетипов». Кроме того, диалоговые отношения отразились на сферах социокультурного развития личности. Они отражают медиасреду и формируют разнообразные качества, включенные в блоки (совокупности личностных свойств).

Обоснование блоков как структурных компонентов личности базировалось на представлениях о ней как «более или менее стабильной и устойчивой совокупности свойств характера, темперамента, интеллекта» [Айзенк, 1999, с.13], что потребовало выхода на знание структуры личности. Согласно теории построения социально-воспитательных технологий [Селевко, 2002, с.5-10], главной целью деятельности является совершенствование личности объекта педагогического процесса, который неразрывен с его субъективной сущностью. Учитывая структуру личности по К.К.Платонову и делая акцент на ее социально-культурном опыте в различных видах деятельности, можно определить состав преобладающих черт, доминанты которых преобладают в развитии личности с помощью

аудиовизуальных творческих технологий. Выделив в качестве приоритетов личностного развития эстетическую, познавательную, художественно-творческую и духовно-нравственную сферу, можно увидеть, как они связаны медиасредой (репертуаром, коллекциями и т.д.). В результате такой медиасреды в сферу развития личности формируются блоки определенных свойств личности. В целом связь экранных медиасред и сфер развития личности, закладываемых в авторские компоненты технологий, можно представить следующим образом (см. табл. 1).

Табл. 1. Связь сфер развития личности с медиасредами и авторскими компонентами технологий аудиовизуального творчества

№	Экранные медиасреды и их составляющие	Сферы развития личности	Авторские компоненты в блоках технологий
1.	Накопительная ассоциативная, ретро-, генеалогическая	Эстетическая	СПУД (сфера перцептивно-умственных действий), СКЭЦР (сфера культурно-эстетической ценностной регуляции)
2.	Когнитивная инфоориентирующая, сопровождающая	Интеллектуальная	ЗУН (знания, умения и навыки), СИТО (сфера интеллектуально-творческого опыта)
3.	Образная ролевая, социально-проблемная	Художественная, творческой адаптации	ДСТР (действенное стимулирование творческого развития), РТСК (развитие творческих способностей и качеств), САТЛ (сфера адаптации творческой личности)
4.	Индивидуально-творческая, рефлексивная, имиджмейкерская, культурно-средовая	Духовно-нравственная	СДН(сфера духовно-нравственной регуляции)

Как видим, выделенные нами сферы развития личности коренным образом отличаются от исходных своей обобщенностью, направленностью на аудиовизуальную сферу и любительский характер деятельности. Мы основываемся на позициях духовной сущности человека, проявляющихся в системе опосредованных отношений к миру и с миром, к себе, осуществление многообразия социальных ролей в различных субкультурах. Сфера перцептивно-умственных действий (СПУД) отражает совокупность черт восприятия, соединенных с мыслительными особенностями, проявляющимися в экранном мышлении. Сфера культурно-эстетической

ценностной регуляции (СКЭЦР) показывает ценностное осмысление экранных образов, позволяющих регулировать характер творчества. Сфера знаний, умений и навыков (ЗУН) является базовой основой творческого труда и формирования опыта деятельности. Ее продолжение является составляющей сферы интеллектуально-творческого опыта (СИТО), в которой формируются собственные представления и технологические особенности деятельности. Аудиовизуальное творчество в своей совокупности находят свое отражение в блоке действенного стимулирования творческого развития (ДСТР), в котором данные свойства деятельности воплощаются в целом ряде качеств и свойств. Вместе с тем расширение сферы творческих проявлений личности способствует большей реализации в ней инициативности, гибкости мышления и восприятия, напряженности внимания, художественной восприимчивости и впечатлительности. В этом проявляется идея формирования творческой личности, способной к саморазвитию и самореализации [Бакланова, 1997]. Изменяются интеллектуальные качества, достигает максимума интуиция, фантазия, выдумка, улучшается образная память. Развитие творческих качеств в единой сфере (РТСК) позволяет скоординировать усилия медиалюбителей в процессе создания экранного произведения. Например, можно говорить о следующих чертах творческого мышления: способности переноса знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации, возможности определить новую функцию объекта и т.п. [Лернер, 1974, с.10-11]. Художественное аудиовизуальное мышление отличается синтетический характер, сочетание в нем понятийных и образных, эмоционально-экспрессивных компонентов; особую роль здесь играет ассоциативность, метафоричность. Сфера адаптации творческой личности помогает найти собственный стиль, характер взаимоотношений с медиасредой и в кругу общения и творчества, соответствующего субкультуре. Наконец, сфера духовно-нравственной регуляции творчества (СДН) является самой сложной составляющей аудиовизуального творчества, на которую накладывают отпечаток остальные личностные ориентации. Здесь объективным подтверждением существования данного блока является тот факт, что, действительно, именно духовные качества, как считает В.Д.Шадриков, опираются исключительно на восприятие, память, мышление и чувствование, что возвышает участника над обычными способностями, придавая им особый, деятельностный характер и гармонизируя состояния эмоциональной сферы [Шадриков, 2001, с.228-231].

Однако следует отметить, что накопление творческого опыта в субкультуре неотъемлемо от социокультурной регуляции аудиовизуального творчества, благодаря которой формируются интересы, взгляды, убеждения, социальные установки, ценностные ориентации, морально-этические принципы медиалюбителей. Действующий таким образом самоуправляющийся механизм личности основан на динамике социально-культурной деятельности. В нем происходит постепенное вхождение в медиасреду и субкультуру с определенной долей творческих и духовно-нравственных изменений, которые, как справедливо считает Г.К.Селевко, определяют

выборочные отношения личности к внешнему воздействию, активность регуляции способов деятельности [Селевко, 1998]. Как же действует эта регуляция? Вероятно, здесь ведущим принципом взаимодействия является соподчинение медиасреды и субкультуры.

Сферы развития личности, отражаясь в субкультурогенных отношениях, дают начало различным формам творчества и общения, то есть субкультурам через уровни социокультурного воздействия экранной информации, включенные в медиасреду. Изучение этих особенностей показало, что они реализуют себя через личностные ценности, косвенные интересы, духовно-личностные приоритеты. При этом выявленные нами блоки функционального назначения информации (БФНИ) внутри медиасреды служат в качестве средовых регуляторов творчества, действуют в разных формах использования различной аудиовидеотехники, форм медиаобщения (интернет, мультимедиа и др.), предусматривающих включение форм культурного сопровождения творческой деятельности в организационных схемах перехода из центра в центр, из субкультуры в субкультуру по принципу культурных хронотопов.

На основе проведенного социально-педагогического анализа тематики и жанрового содержания репертуара медиалюбительства, предусматривающего изучение содержания востребуемых и создаваемых медиалюбителями экранных произведений, соотносились выделенные параметры, которые соответствовали составляющим каждой медиасреды с индикаторами, в качестве которых выступали жанрово-видовые образования фильмов, программ, сайтов.

Накопительная медиасреда сосредотачивает в себе три компонента, в которых концентрируется информация об актуальных личностных событиях. В ретрокомпоненте содержится хроникальное содержание отображаемых событий, подлежащих переосмыслению и реконструкции, что составляет содержание творческих биографий, а также - так называемого «путешествия в прошлое». Вместе с тем в генеалогическом компоненте не только соединяются события, импровизации и образы, но и предусматривается исследование различного рода «корней», первоисточков с помощью первоначального осмысления материала. В ассоциативной составляющей находятся различные визуально-метафорические жанры: сказки, клипы абсурды, аллегории, суеверия, разного рода фантазии, которые выходят за рамки реального содержания и затрагивают сферу возможного в проектируемом пространстве деятельности. В целом накопительная медиасреда - это максимум информации, создающий условия дальнейшего образного воплощения.

Анализ мультимедийных образовательных программ, телепередач, применение которых присуще пользователям, позволило выявить две формы составляющих медиасреды – информационно-ориентирующую, которая помогает осуществить технологическую поддержку медиапользования и сопровождающую, обслуживающую возникающие в процессе овладения аудиовизуальными технологиями информационных проблем. Тренинги,

тесты, викторины энциклопедии, медиасловари также являются собраниями информации и элементами ее функционального назначения в предоставлении возможности пользователя выбрать нужное и применять материал для дальнейшего домысливания, довоображения и саморазвития. Сопровождающий компонент медиасреды включает коллекции, путешествия и литературные собрания, экранизации и видеопрограммы, слайд-шоу, которые показывают образцы творчества и как бы дополняют создание ориентиров, стимулирующих поиск собственных подходов.

Изучение репертуара художественных и публицистических фильмов, создаваемых медиалюбителями, позволило распределить его содержание по двум направлениям: ролевому и социально-проблемному, что характеризует внеличностные результаты деятельности участников видеостудий и мультимедийных центров, показывающие переход чисто досуговых предпочтений в продуктивно-выраженные формы, отражающие личностное состояние и стремление к авторскому самовыражению. Образная медиасреда содержит, с одной стороны, ролевой компонент, в котором отражаются просмотренные фильмы с отражением собственного видения образов в форме стилизаций, переделок и авторской интерпретацией идей. С другой стороны, здесь есть социально-проблемная составляющая, в которой образы извлекаются из документально собранного материала, проанализированного и многократно представленного зрителю.

Наконец, изучение сайтов, видеороликов и авторских программ, работа с которыми свойственна медиалидерам, помогала выявить содержание трех направлений. Социально-референтная составляющая отражает программы и сайты, в которых сконцентрированы инфопотоки, направленные на социальное сближение и установление доверительных отношений, формирующих некое сообщество по принципу досуговых интересов. Рефлексивная составляющая является дополняющей первую и является своеобразным сопровождением создаваемых межличностных отношений, вызванных данной медиасредой. Наконец, вершиной выявленной триады является имиджмейкерская, направленная на стремление к сокровенному возвышению и исполнению желаний на основе показа, приводящего к общественному признанию и продвижению личности медиалюбителя в референтной среде.

Индивидуальная творческая медиасреда имеет некоторые своеобразие, которое заключается в том, что здесь иные функциональные признаки. Основное назначение этой информации - создание творческой ауры саморазвития, которая зависит от трех факторов, заключающихся в следующих компонентах. Социально-референтный компонент содержит в себе разнохарактерные сюжеты и виртуальные события, предназначенные для поддержания круга благоприятного общения, в котором разделяются определенные ценности. Рефлексивный компонент (притчи, поучения, любования, размышления и нравственные уроки) направлен на использование информации для размышлений, приводящих к созданию повествовательной нити. Третий компонент (реклама, эстрада, ток-шоу,

мастер классы, творческие лаборатории) показывают деятельность мастера-медиалюбителя в наиболее привлекательном виде, создают максимум возможностей для благополучного самораскрытия и продвижения в творчестве.

При этом следует оговориться, что каждый вид медиасреды присущ любому типу медиалюбителя, различие лишь заключается в характере и уровне ее использования, что доказывает следующий анализ.

Далее, расположив выявленные социально-культурные роли в порядке усложнения и сравнив их с составляющими медиасреды, обнаруживаем, что усложнение функционального назначения экранной информации приводит к более значимому социально-типологическому статусу медиалюбителя. Подтвердим вышесказанное схематически представляя «цепочки подтипов». Так, последовательное использование ретро/генеалогического материала с последующим переходом к ассоциативным формам повышает типологический статус до третьего уровня (участник-проектировщик).

1. Генеалогическая, ассоциативная и ретро- составляющие накопительной медиасреды.

Зритель, коллекционер (1-й уровень и тип).

Медиаархиватор (2-й уровень и тип).

Ведущий-информатор, исполнитель-интерпретатор (2-ой уровень и тип).

Проектировщик (3-й уровень и тип).

Применение не только материала для ориентации в экранной информации, но и сопровождающих блоков аудиовизуальных образов, выводит исходного игрока до уровня медиалидера, конструирующего программы медиасвязи.

2. Инфоориентирующая и сопровождающая составляющие когнитивной медиасреды.

Игрок (1-й уровень и тип).

Оформитель-навигатор, ведущий-интерпретатор (2-й уровень и тип).

Разработчик алгоритмов и маршрутов (3-й уровень и тип).

Конструктор медиасвязи (4-й уровень и тип).

Сочетание ролевой и социально-проблемной информации, присущей не только участнику, но и изначально - зрителю, позволяет расширять диапазон социокультурной функции, присущей пропаганде культурных ценностей с постепенным переходом к их презентации и взаимообмену.

3. Ролевая и социально-проблемная составляющие образной медиасреды.

Зритель, игрок (1-й уровень и тип).

Демонстратор-сопроводитель (2-й уровень и тип).

Ведущий-пропагандист (2-й уровень и тип).

Визуализатор и экранизатор (3-й уровень и тип).

Ведущий-презентатор (имиджмейкер) (4-й уровень и тип).

Переход от социально-референтных связей медиалюбителей к созданию рефлексивных блоков экранной информации, несущих в дальнейшем социально-значимый характер, также подготавливает зрителей для

выполнения ролей куратора, публициста, партнера, распределителя, что усиливает приближение к лидирующему положению в аудиовизуальном творчестве.

4. Социально-референтная, рефлексивная и имиджмейкерская составляющие индивидуально-творческой медиасреды.

Зритель (1-й уровень и тип).

Эксплуатационщик (2-й уровень и тип).

Публицист, художник, конструктор (3-ий уровень и тип).

Куратор, партнер, эксперт-критик,

Распределитель экранной информации (4-ый уровень и тип).

Как видно из схем, образная, когнитивная и индивидуально-творческая медиасреда способна довести медиалюбителя до четвертого уровня социокультурного воздействия, и лишь накопительная имеет несколько сниженный потенциал.

Нужно заметить, что каждая форма медиасреды связана субкультурой. Так, накопительная медиасреда проявляется главным образом в семейно-родственной субкультуре, благодаря чему собираются воедино все достижения любителей. Когнитивная составляющая находит отражение в рамках среды непосредственного окружения, в образовательно-возрастной за счет складывающихся условий развертывания творческих инициатив. Образная медиасреда проявляется в совокупности любительской и национальной субкультур, за счет чего интегрируются художественные архетипы аудиовизуального творчества. Индивидуально-творческая медиасреда включается в субкультуру расширенного социального окружения, что создает условия образования новой общности. Особое внимание при этом обращается на управление видением с помощью техники, владение навыками виртуального общения. Далее следует отметить, что медиасреда неявно через механизмы отношений связана с творческим общением и деятельностью и подчиняет себе вышеназванные субкультуры.

Примечания

Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб, 1999. 368 с.

Кириллова Н.Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2005.

Айзенк Г.Ю. Структура личности. СПб: Ювента, 1999. С.13.

Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. М., 2002. С.5-10.

Бакланова Н.К. Психолого-педагогические основы профессионального мастерства специалистов культуры художественного профиля: Автореф. ... докт. пед. наук. М., 1997. 38 с.

Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974. С.10-17.

Шадриков В.Д. Происхождение человечности. М.: Логос, 2001. С.228-231.

Теория медиаобразования

ВОЗДЕЙСТВИЕ МЕДИАТЕКСТА И СВЕТ В КАДРЕ

В.Д.Симаков

Принципы воздействия визуального ряда

Судя по количеству продаваемых видеокамер, любительское кино переживает новый, очередной подъем. Способ видеосъемки вызывает интерес во всех отраслях производства, в науке и технике. В этой связи обучение кинолюбителей техническим навыкам работы с видеокамерой как фиксирующим действительность инструментом является, безусловно, важной задачей. Но еще более актуальным является развитие художественного восприятия окружающего мира, выражение своих мыслей и чувств с помощью изображения. Поскольку использование экранных искусств в художественном дополнительном образовании получает все большее распространение, научная разработка указанной тематики, несомненно, актуальна.

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

К сожалению, в условиях самодеятельной школьной видеостудии педагогическая деятельность направлена в основном на освоение техники: видеокамеры, электронной аппаратуры, новых монтажных программ, электронных эффектов, компьютерной графики и анимации, послойного монтажа кадра и прочие. При этом художественные приемы и их применение рассматриваются фрагментарно. В кинолюбительской деятельности педагога не учитываются выразительные средства киноязыка, особенности восприятия пространственно-временной формы композиции. Методики базируются на отдельных специфических признаках кино: монтаж, ракурс, план, цвет, свет и так далее. А между тем задача эмоционального, интеллектуального, эстетического воздействия фильма на школьника требует формирования целостного звукозрительного образа, развернутого во времени и пространстве. Поэтому кинолюбитель, мечтающий о большой аудитории для своего фильма, должен не только всесторонне использовать возможности техники, но и учитывать поэтику киноповествования, изучать специфику её воздействия. В конечном итоге он должен придти к пониманию фундаментальных принципов художественного воздействия фильма на аудиторию.

Предыдущими исследованиями было установлено, какую роль играет экранное творчество в системе аудиовизуального образования в школе. По мнению специалистов, система эстетической информации в экранных искусствах приобретает в настоящее время универсальные признаки

естественного языка, вплоть до непосредственного двухстороннего интерактивного общения. Умение воспринимать этот язык – условие дальнейшего интегрального развития современного человека.

Теория и практика кинематографа, медиаобразование нуждаются ныне в разработке разнообразных методик постижения закономерностей строения художественного мира фильма. Объектом внимания ученых должен стать проект авторского фильма в самом его замысле, основным же направлением поиска - создание таких моделей интерпретации будущего фильма, которые, не «умерщвляя» его художественных достоинств, позволяли бы приобщиться к глубинным моментам содержания. И тут важны фундаментальные принципы восприятия медиатекстов, которые позволили бы автору видеofilmа выразить свои мысли.

Диспропорция между высоким художественным уровнем лучших фильмов профессионального кинематографа и низким уровнем художественного восприятия большинства юных зрителей очевидна. Одним из вариантов разрешения этой ситуации представляется использование элементов профессионального кинообразования в системе медиаобразования в школе. Слагаемые успеха кинопедагогики находится на пересечении интересов кинолюбителя и профессионального кинематографиста. Ибо киноповествование можно определить как создание звукозрительного образа, развернутого в особых условиях кинематографического времени и пространства. А восприятие фильма – как процесс становления кинообраза в сознании зрителя. Оба процесса взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Из поколения в поколение кинематографисты стремились осознать принципы воздействия кинофильма на аудиторию. Однако долгие годы в кино, кроме теории *«об отстранении»*, ничего не было. Многие операторы и сегодня считают, что «отстранение» в кино - один из основных принципов творчества. Для них это означает, что надо смотреть на обычные вещи пристально, как на незнакомые и находить в них новые «глубины». Например, смотреть на обычное бревно и думать, как бы его повернуть, чтобы оно выглядело не так, как выглядит на самом деле. Этот принцип имеет серьезную искусствоведческую платформу. Станиславский, размышлял о «сверхсознании», Брехт об «очуждении», а Шкловский о «отстранении», утверждая, что «лицом к лицу лица не увидать». От объекта, - говорили они, - необходимо вначале отдалиться, посмотреть со стороны, а затем приблизиться, чтобы правильно его оценить. В этом случае, считали они, возникает новое качество образа, ибо «большое видится на расстоянии».

Вторым расхожим приемом, направляющим чувства аудитории в необходимом направлении, была теория *«аттракционности»*. Этот прием воздействовал на психику зрителей с помощью цирковых трюков, хождения по проволоке, сногшибательных эффектов, поражающих воображение. Кинематографисты старшего поколения помнят крылатое выражение «жираф», которое перед войной вошло в лексикон с легкой руки режиссера Н.Охлопкова. Собираясь снимать фильм о современной Москве, режиссер хотел обязательно начать его с жирафа. Этот «жираф» до сих пор частенько

встречается во многих наших фильмах. До сих пор у некоторых операторов присутствует стремление изобретать невероятные трюки и вызывать тем самым у зрителя неоправданное изумление.

С точки зрения принципов воздействия, можно отметить еще известный принцип *парности необычных средств*. Если в фильме необычное средство оказывается в одиночестве, то оно нарушает единство целого. Появление его в фильме производит впечатление случайности. Применение же двух и более сходных средств этого рода делает их более закономерными и способными образовать между ними какую-то «арку», связь, и тем самым породить их взаимную поддержку. Первое из них подготавливает появление второго, а второе, в свою очередь, оправдывает возникновение первого.

Возьмем другой популярнейший прием *«часть вместо целого»* (синекдоха). Сила его известна, достаточно вспомнить пенсне судового врача в фильме «Броненосец Потемкин». Пенсне находится в кадре на том месте, где, по логике, должен быть врач. Пенсне не только выполняет «роль» врача, но и «делает» это с большой эмоциональной выразительностью.

В ранние годы советского кино, бедного в финансовом отношении, кинематографисты с помощью приема «часть вместо целого» творили чудеса. Достаточно было пронести по кадру знамена и транспаранты на фоне неба, чтобы у зрителей возникло впечатление большой первомайской демонстрации. Вместо настоящего корабля они ставили пароходную трубу, пускали из нее дым, на переднем плане устанавливали перила, на которые облакачивался актер, - и зритель был совершенно уверен, что герой фильма плывет по морю на настоящем корабле. Прием «часть вместо целого» важен и полезен при съемке любительского видеофильма, когда оператор малыми средствами стремится добиться выразительных результатов.

А как не воспользоваться в кино принципами воздействия на зрителя, известными в литературе с древнейших времен? Например, такими, как *метафора* – переноса смысла с одного слова на другое, на основе аналогий, сравнений, сходства. Ведь киноязык способен рождать метафору, но скорее не по смыслу слова, а по зрительным ассоциациям, когда одно изображение вызывает представление о другом. По мнению поэта А. Вознесенского, «метафора – это мотор формы, а энергию этого мотора вырабатывает цепная реакция ассоциации». Вы можете воспользоваться и другими приемами создания образа, например, гиперболой (преувеличение), или литотой (преуменьшение).

Большое практическое значение в фильме имеет принцип художественного воздействия, связанный с использованием *инерции восприятия ее нарушения*. При восприятии видеофильма возникают осознанные или неосознанные ожидания тех или иных сюжетных продолжений. Если бы эти ожидания никогда не оправдывались, видеофильм остался бы непонятым. Наоборот, если они почти всегда оправдываются, то есть, если угадать продолжение слишком легко, видеофильм будет скучным, вялым, инертным. Попробуйте начать свой видеофильм с демонстрации

кадра, очень длинного по времени. Такой кадр, желательно выразительный своей протяженностью создаст ощущение ожидания. У каждого зрителя возникает вопрос: когда же этот кадр кончится? Что будет за ним? Появляется интерес к последующему повествованию! Сколько раз этот прием, основанный на вышеизложенном принципе, работал в видеофильмах и работал хорошо.

Фундаментальные принципы организации движения во временных искусствах сформулировал профессор и заведующий кафедрой теории музыки Московской консерватории, музыковед Л.А.Мазель. Исследуя выдающиеся произведения музыки, литературы, кино он назвал, например, такие: **Принцип множественного и концентрированного воздействия**. Он заключается в том, что художественный результат достигается с помощью ни какого-либо одного средства, а нескольких или даже всех возможных в данном случае средств, направленных к той же цели. Представьте если «форте» - громко сыграет один инструмент или - весь симфонический оркестр. Или в кадре видеофильма фигура человека подчеркнута не только светом, но и ракурсом, цветом, гримом, костюмом и звуком. Впечатляющая сила такого кадра во многом зависит от того, насколько все эти средства служат выражению смысловой задачи в целом. Выразительность приема заключается в том, что множество всевозможных акцентов направлены к одной цели.

Первый принцип дополняется вторым, как бы в противовес. Не расточительная пышность художественных приемов, а простота, экономичность, легкость восприятия. Это **принцип совмещения функций**. Состоит он в том, что одно выразительное средство служит для достижения не какого-то одного эффекта, а нескольких, то есть несет в себе несколько функций, совмещает их. Другими словами, экономия средств, мудрая простота, столь же необходимые условия воздействия, как и его сила, многосторонность, богатство. Результатом совмещения функций является не только экономичность, но и особая слаженность, собранность, организованность структуры целого.

Иногда бывает, что фильм настолько многомерен, что требует совмещения нескольких приемов в одном. К примеру, в коротких любительских видеофильмах очень часто наблюдается совмещение функций элементов композиции сюжета. Это ведет к более энергичному развитию действия. Фильм сразу начинается с завязки, совмещающей функцию и пролога, и экспозиции. А кульминация фильма и его развязка часто просто слиты воедино. Такое совмещение функций дает возможность в малом объеме более полно выразить замысел.

Целесообразно назвать и третий принцип, рассмотренный Л.А.Мазелем очень подробно. Это **принцип парадоксальной противоречивости и высшей естественности**, который включает в себе два противоречивых начала в нерасторжимом единстве.

Элемент парадоксальной противоречивости лежит в самой природе искусства. В кино действительность и фантазия, документ и условность –

явление противоположное. Фотография – это документ, но созданный фантазией фотохудожника. Искусство познает действительность через вымысел, фантазию, но мы настолько привыкли к этому факту, что не ощущаем в нем никакого парадокса.

Одним из проявлений этого принципа можно считать движение по линии наибольшего сопротивления. Здесь возможны самые различные варианты, например, движение к цели под видом удаления от нее. Иногда развитие лишь временно отводится в сторону противоположную той, где лежит его истинная цель, а затем меняет направление. Так, удар будет сильнее при более широком размахе, но направление размаха противоположно направлению удара. Это *«отказное движение»* - частный случай принципа, которому посвящены тома исследований кинорежиссера С.М.Эйзенштейна.

Интереснее, однако, случай, когда развитие движения не меняет направления, идет все время в одну сторону, но видимость противоречит сути. Конечный результат развития наступает при подобных обстоятельствах внезапно и бывает неожиданным, парадоксальным, но он вполне подготовлен, логичен и в высшей степени естественен. Простой пример – басня «Волк и ягненок», где ягненок одерживает одну победу за другой, но именно это ведет его к гибели. Ни ясный солнечный день, ни мирная беседа не снижают опасности встречи.

Определяя суть художественного открытия, профессор Л.А.Мазель сформулировал ее как некоторое новое и необычное совмещение каких-либо важных и, как правило, трудно совместимых свойств. «Это справедливо, - считает Л.Абрамович, - по отношению не только к искусству, но и к техническим открытиям и изобретениям. Так, например, самолет совмещает свойства быть тяжелее воздуха со способностью летать. Вертолет же обладает еще способностью держаться в воздухе на одном месте. Сила художественного открытия измеряется, в первую очередь плодотворностью совмещения, его ценностью, содержательностью. Однако не только этим, но так же эффектом неожиданности и трудностью самого процесса совмещения. Чем дальше друг от друга совмещаемые свойства, чем меньше угадывается заранее сама возможность их сочетания и чем менее очевидными и более трудными были пути реализации этого совмещения, тем выше – при прочих равных условиях – творческая сила открытия. В этом случае гениальное художественное произведение осуществляет, казалось бы, неосуществимое, совмещает несовместимое».

В оценке художественных достоинств кинофильма, по мнению С.М.Эйзенштейна, есть три субъективных критерия: Первый – **«Я так уже снимал»**. Второй – **«Об этом я думал и хотел так снять»**. Третий – **«До этого просто невозможно было додуматься»**.

На «Ленфильме» помнят, как молодые студенты ВГИКа приходили к легендарному оператору Андрею Москвину. Он всегда исчерпывающе и очень коротко отвечал студентам на творческие и технические вопросы. И молодые, начинающие операторы из ВГИКа любили его за это. Однажды на

вопрос, как он начинает работать над фильмом Андрей Николаевич, посмеиваясь, ответил: «А я представляю себе, как бы это сделали другие, а потом все делаю наоборот». Это, конечно шутка, но в ней, как и в каждой шутке, заложена доля правды, ибо искусство учит вдохновению.

Известно, что талант дается человеку свыше, а ремесло осваивается им в течение всей жизни. Но талант и ремесло – именно те два элемента, наличие которых определяет уровень любого произведения искусства. И если ремеслу можно обучить практически каждого ребенка, то для развития таланта необходимо создать особые условия. Причем, неизвестно, какие из условий приведут к успеху – материальные, технические, нравственные, духовные.

Когда педагог обучает ребенка мастерству создания видеофильма, то основное внимание он уделяет ремеслу, развитию профессиональных навыков. Кроме того, огромное значение имеет воспитание в детях духовности, нравственности, патриотизма, авторской позиции. Лишь исподволь, параллельно педагог наблюдает за проявлением таланта ребенка, зная, что талант либо есть, либо его нет. У каждого педагога имеются общие методики обучения мастерству создания видеофильма, и есть индивидуальные для конкретного ребенка.

Проблема света в кадре

Изобразительное решение фильма включает совокупность способов и приемов, позволяющих добиться выразительности и художественной цельности произведения в соответствии с творческой задачей. Большое значение имеют: выбор природы, время съемки, солнечное освещение и искусственная подсветка, применяемая техника и индивидуальный подчёрк кинооператора.

Содержание фильма и его идеи воплощаются главным образом через показ человека, его характера, поступков и переживаний. Однако человек живет и работает не в абстрактном пространстве, а в конкретной материальной среде. Поэтому в игровом и документальном фильме, человек, его характер могут рассматриваться с предельной полнотой в условиях определенно изображенной материальной среды. Создание художественного образа такой среды с помощью освещения является одной из важнейших задач кинооператора.

Основным объектом съемки является человек, персонаж, актер. Свет необходим для создания экранного образа актера, работы над портретом. В воображении оператора образ персонажа складывается на основе творчества определенного актера, но, сложившись, он требует своего воплощения не в глине или красках, а в «живом материале», в действующем перед камерой актере. С помощью света оператор создает портретную характеристику персонажа и диктует актеру свои условия создания образа. Оператор определяет и уточняет на репетиции мизансцену, положение тела, поворот головы, движение рук, направление взгляда в кадре. Актер не может выйти за рамки тех технических предпосылок – оптических, световых, пластических, которые строжайшим образом установлены кинооператором. Поэтому во

время работы на съёмочной площадке для актёра весьма существенно то, как оператор устанавливает свет, сколько времени он тратит на эту операцию. Одни операторы делают это великолепно, причем за несколько минут, актёры не устают, их не раздражает ожидание, они сохраняют силы для предстоящей съёмки. Другие операторы устанавливают свет часами. Никто же не знает, сколько времени необходимо, чтобы установить свет.

Управляя светом на съёмке, оператор определяет характер будущего изображения. Свет служит средством создания портретных характеристик образов фильма. Светом подчеркивается необходимое настроение в интерьере и декорации. Светом выявляются объёмные и пластические качества окружающих предметов. Устанавливая свет, оператор должен быть «дирижером» тона и цвета в кадре. При съёмке он должен контролировать тональность всех предметов, попадающих в кадр. Ни один предмет не может быть внесён в кадр без учёта его цветового звучания в фильме. Операторы профессионального кино давно поняли, что самое главное заключается не в высвечивании отдельных предметов или фигур актёров, а в передаче общего тона всего пространства декорации. Общий тон серого дня – один, а общий тон солнечного дня – другой. Правильно найденный общий тон кадра, как бы автоматически решает все остальные светотональные и колористические задачи, стоящие перед оператором на съёмке.

Точной рекомендации по установке света дать нельзя. Можно только поделиться опытом работы известных кинооператоров. Многие из них считают, что киносъёмку с искусственным светом целесообразно начинать с общего плана. Тогда найденный на общем плане световой эффект будет лучше учитываться при переходе на средний и крупный планы. Наоборот, другие операторы считают, что съёмку со светом необходимо начинать с крупных планов, и тогда, заложенное портретное решение обоснует и объяснит освещение всей декорации.

В подавляющем большинстве случаев кинолюбители при установке света заботятся только о его количестве. Для них важно, чтобы было достаточно света для проведения киносъёмки. Свет включается со всех сторон, чтобы «набрать экспозицию». В результате мы видим невыразительное, ровно залитое светом пространство кадра. Таких кинолюбителей интересует одна функция света – **экспозиционная**, непосредственно касающаяся операторской работы и обеспечивающая возможность проведения самой съёмки. Но, кроме экспозиционной, есть ещё три функции света, которые необходимо учитывать оператору. Прежде всего, это **акцентирование главного**, выделение цвета предмета; во-вторых, **подчёркивание формы** и объёма предмета, его фактуры; в-третьих, **эмоциональное** воздействие света.

На съёмочной площадке кинооператор главное внимание уделяет сложной работе со светом. Пожалуй, это основное оружие в руках оператора. Свет не только фактор видимости предметов, экспозиции, не только тональная среда, луч прожектора, но и блик на лице актёра, блеск его глаз, настроение. Все приёмы киносъёмки как и вообще операторское искусство

держатся на трёх китах. Первое - это композиция, второе – это свет, третье – это цвет.

Художники с давних времён интересовались природой света и характером освещения. Великий Леонардо да Винчи разделил свет на четыре сорта и два вида тени. Он выделил **всесторонний** свет который идёт от неба в пасмурный день. **Односторонний** свет, идущий от солнца, от окон и дверей в помещении. **Отражённый** свет от всевозможных белых поверхностей. **Рассеянный** свет, проходящий через ткань, бумагу, матовые стёкла. Определяя характер тени, Леонардо да Винчи выделил **простую и сложную тень**. Простая обращена к чёрному бархату, в ней нет проработки деталей. Сложная обращена к белым стенам домов и наполнена бликами и рефлексами. Эти сорта света и тени приняты всеми операторскими школами мира.

В современном искусствоведении свет в живописной картине разделяется на две структуры: систему падающего **света из вне картины** и систему **собственного света**, как, например, в иконе, картинах А.Куинджи, С.Боттичелли и В.Врубеля. По их мнению, свет в картине: выделяет главное, формирует образ, определяет последовательность восприятия содержания, тональный и живописный строй произведения, объединяет или разъединяет части картины.

Большую лепту в теорию и практику освещения внесли кинематографисты. Мощный свет софитов, большое количество прожекторов позволило освещать декорации с помощью световых пятен. Кинооператоры «рисовали» прожекторами изображение на экране, помятуя о том, что «экран их палитра». В работе использовался «рисующий свет», «заполняющий», «моделирующий», «контровой» и «фронтальной». Эти названия у операторов появились тогда, когда прожекторами разбросанными в огромных пространствах павильона стало необходимо управлять. Оператор А.Головня предложил свою классификацию света идущего от прожекторов и по разному освещающего актёра. От того, откуда падает свет на актёра, где расположены прожектор относительно камеры, под каким углом свет падает на лицо актёра, меняется художественное достоинство портрета. Сегодня эти пять видов света, предложенные А.Головнёй знает каждый начинающий фотограф.

Заполняющий свет равномерно заполняет всё пространство, создавая бестеневое освещение рассеянным, лучше отражённым, светом. Для уменьшения теней приборы ставят рядом с камерой.

Рисующий свет направлен на главный объект, чаще всего человека, создавая на лице светотень в этом случае лучший результат даёт линзовый прожектор.

Моделирующий свет создаёт блики и рефлексии на теневых участках лица и предмета.

Контровой свет получается при освещении сзади; он создаёт световой контур, ореол, живописные пятна на фигуре.

Фоновый свет определяет живописность фона, оставляя его тёмным или освещающим.

Последовательность этапов установки света может быть любой. Оператор может начать с определения рисующего света, найти точный акцент, а затем установить нужный контраст, используя бестеневой свет. Можно в начале зажечь свечу или настольную лампу и разработать этот эффект освещения дополнительными приборами. Можно начать с фона, создать в кадре эффект вечернего освещения, впустить в декорацию лучи закатного солнца и подчинить ему работу остальных приборов. Этапы могут опережать, проникать, совмещать функции. Важно подчеркнуть наличие этих этапов.

В природе, а тем более в фантазии оператора, разнообразие освещения бесконечно. И всё же в практике операторской работы характер освещения делится на **светотеневой, бестеневой, локальный и силуэтный**. Дневное солнце создаёт яркую светотень, в пасмурную погоду возникает бестеневое освещение, ночью каждый цветочек на клумбе под лучом фонарика гнома зажигается локально, а на закате дня чёрные скалы, ветви деревьев, влюблённые – на фоне заходящего солнца, создают силуэт.

Известный кинооператор Л.Косматов считает: «Возможны два принципиально разных подхода к художественному освещению. Первый выражается в стремлении **натуралистичного** воспроизведения эффекта реального освещения. Оператор возможно более точно копирует характер солнечного света, луна или искусственного источника. Освещение определяется сюжетным требованием и временем действия. Второй подход заключается в выборе освещения, которое может выразить настроение, определённую эмоциональную задачу. Это так называемое **«психологическое освещение»**. В подобном случае допустимо условное освещение, не согласующееся с реальным светом, но вызывающее у зрителя нужные эмоции.

На практике кинооператоры как основу используют естественный свет, но разрабатывают его в соответствии с эмоциональным световым решением. Оператор намеренно нарушает естественный характер света, приводя в состояние конфликта «эмоциональный» и натуральный приёмы освещения».

Пытаясь проследить историю развития операторских приёмов работы со светом в павильоне, кинооператоры А.Головня и Р.Ильин пишут, сойдясь во мнениях: «Если бегло проследить изменения в методике установки света на протяжении двадцатого века, то можно заметить, что в ранние годы немого кино освещение выполняло функцию экспозиционного света. Все декорации наполнялись мягким рассеянным светом. Большое распространение получил верхний рассеянный и переднее – боковой свет.»

Однако в 30-е годы двадцатого столетия фильмы снимались исключительно в контровом свете. Фигуры актёров были окаймлены световым ореолом, волосы сияли. Натура и интерьеры освещались только «контражуром». Появление прожекторов породило систему освещения, отличительными признаками которой было обязательное высвечивание

актёра, независимо от источника света в кадре. Актёр у окна, в глубокой нише или у лампы оказывался одинаково ровно освещенным. Такая манера освещения бала во многом условной.

С переходом на цветную плёнку декорации вновь стали заливаться мягким рассеянным светом. Операторы изобрели так называемую световую ванну», в которую погружали декорации и актёров. В практику вошёл свет, отражённый от всевозможных экранов и тканей. Освещение декорации отражённым светом придало им более реалистичный вид, наполнило воздухом, световыми рефlekсами. Однако интерес к прожекторам не пропал. Операторам не хватало мощного света прожекторов для создания световых пятен и они стали прибегать к рисующему и контровому свету.

- Что такое новое? Это хорошо забытое старое! И когда современные операторы ищут новые схемы освещения, они обращаются к историческому опыту «Великого немого», они перелистывают трактаты по живописи, где порой находят «новое» для себя описание света, которое сегодня абсолютно кинематографично. Например, вот что писал Леонардо да Винчи в «Книге о живописи» про совершенный свет.

«Для портретов имей особую мастерскую – двор со стенами, крашенными в черную краску и покрытый полотняным навесом. Ты можешь устроить навес так, что бы он собирался и распускался смотря по надобности и служил защитой от солнца. Не натянув полотна, пиши только перед сумерками или когда облачно и туманно. Это - свет совершенный». Древние рекомендации Леонардо были «новы» при освоении чёрно-белого и цветного кинематографа, при освоении телевидения, при современной фотосъёмке. Сегодня на телевидении и кино отдаётся предпочтение свету отражённому и рассеянному. В кинопавильоне и фотоателье операторы предпочитают свет, отражённый от белых экранов и зонтиков. На природе – всесторонний свет неба, мягкое освещения раннего утра и позднего вечера, именно он выявляет выражение лица и взгляда человека. При съёмке в интерьере никто из операторов не забывает что лучший свет, падает из обыкновенного окна. Зритель привык к нормальному дневному свету, наиболее совершенному и естественному.

Понятно, что в любом кадре существует два основных элемента световой схемы. Это - общее рассеянное освещение, и направленное на объект концентрированное освещение прожектором. Трудность работы со светом заключается не только в определении экспозиции, сколько в нахождении соотношения рассеянного и концентрированного света.

Вопрос контраста в освещении – это вопрос операторского стиля. При съёмке фильма дополнительное освещение применяется постоянно. Им может быть прожектор на штативе, зеркало, подсветка из ткани и фольги, на камерный свет работающий от аккумулятора. Правила съёмки с искусственным светом почти те же, что и при съёмке на природе с естественным освещением. Но если на природе вы зависите от капризов погоды, которая меняется на глазах, то искусственное освещение делает вас на съёмке полным хозяином положения. Располагая соответствующим

образом осветительные приборы, вы можете создать любую светотональную композицию кадра.

В профессиональной кино/видеосъёмке на натуре применяются сложные осветительные приборы, работающие от передвижной электростанции - «лихтвагена». В павильоне операторы используют большое количество кинопрожекторов различной мощности. Нередко для освещения только одного кадра применяются до сотни и более таких прожекторов. В любительской видеосъёмке выбор осветительной аппаратуры намного скромнее. Чаще всего выбирают три вида приборов дополнительного освещения: так называемый, «накамерный свет», подсветка портативными лампами с рук, мощные лампы, установленные на штативах.

«Накамерный свет» - это расположенный на самой видеокамере встроенный или присоединённый источник света. Источником энергии «накамерного света» служит аккумулятор камеры или аккумулятор, прилагаемый к лампе. Такие источники освещения дают резкий и направленный свет для подсветки силуэтных объектов при съёмке в тени, против солнца днём, или в крошечной темноте ночи.

«Ручные» осветительные приборы - портативные и мобильные лампы дневного света для репортажной съёмки: это приборы гораздо мощнее «накамерного света», могут питаться от сети или аккумуляторного блока, размещенного в наплечной сумке. Если у вас найдутся помощники, чтобы их держать, то такие приборы можно установить в любом месте. Несколько ручных приборов можно располагать как угодно, можно освещать объект с двух, трёх точек, направляя лампы под разными углами, выбирая любое направление, любую схему освещения. В некоторых ручных приборах предусмотрены гнезда для установки их на штативах или крепления на струбцинах.

Лампы на штативах - это прожектора, лампы, зонтики, установленные на раздвигающихся, меняющих высоту стойках. Эти приборы приближаются к профессиональным, работают от сети и представляют оператору самые широкие возможности при освещении. К таким приборам прилагаются шторки, позволяющие управлять шириной пучка света; круглые тубусы, создающие пятна и круги света для освещения отдельных частей сцены; рассеиватели, уменьшающие силу света; цветные фильтры.

Методы работы со светом постоянно меняются. При съёмке на цветную киноплёнку, а затем при видеосъёмке на цвет возросла роль заполняющего света от камеры. Но он не может быть единственным, есть другие общепринятые и не менее известные схемы освещения. Они предполагают наличие резкого светового рисунка, создающего эффект освещения например из окна; наличие рефлексов в тенях; присутствие контрового света. В этих случаях приходится прибегать к рисуемому свету от второго прибора, контровому свету от третьего. Кинооператоры разработали типовые схемы освещения, с помощью которых можно фантастически правдоподобно имитировать естественный свет. Это «одноточечная», «двух и трёхточечные» схемы света.

«Одноточечная» схема освещения. Для любительской съёмки довольствоваться одним источником света - это почти норма. Однако ошибочно думать, что при таком способе освещения нельзя достичь предельной выразительности. Каждое световое пятно, созданное одним прибором должно иметь своё назначение. Надо представить себе, с какого направления должен падать свет и заранее это продумать. Постарайтесь представить и понять, откуда мог бы падать на объект съёмки естественный свет, в какой взаимосвязи с другими источниками освещения он находится. Ваш единственный источник света, может светить сбоку, сверху или спереди. Вам требуется известное умение и ясность мышления, чтобы прикинуть, правильно или неправильно будут смотреться тени, которые отбрасывает освещённый предмет. Используйте для этого монитор телевизора или дисплей. Посмотрите на экран и убедитесь: действительно ли вы хотите, чтобы тени легли именно так? Подвигайте осветительный прибор взад-вперёд, попробуйте изменить ширину луча света, чтобы тени стали не такими резкими. Подчините основной источник света целям композиции кинокадра, осветите лицо или подчеркните деталь. Направление основного источника света в значительной степени влияет на впечатление, которое производит изображение на зрителя.

«Двухточечная» система освещения. Для восприятия формы, рельефа и объёма важно направление и угол падения лучей первого «рисующего» прибора. Подавляющее большинство объектов снимается при боковом освещении. Светотеневой рисунок от первого прибора создаёт чередование света и тени, ярких и затемнённых участков, создаёт пространство кадра, хорошо очерчивает объём и рельеф. Меняя положение прибора, перемещая его ближе или дальше от камеры, следите за тем, как по-разному выявляется объём предмета, меняется светотеневая картина освещения объекта съёмки. Второй прибор освободит вас от слишком резких теней, обычных при «одноточечной» схеме. Функция первого прибора - установить «рисующий» свет, выявить форму и фактуру объекта. Функции второго прибора – смягчить контраст освещения с помощью заполняющего света. В искусстве освещения не так много твёрдых правил и заповедей, и если какой-то приём работает, значит, его нужно применять и впредь. Например, при съёмке балета в театре хорошо зарекомендовал себя двухсторонний свет, освещающий танцующих справа и слева. Обратите внимание на фотографии известных балетных фотографов и вы всегда увидите в них «двухточечный» боковой свет.

«Трёхточечная» схема освещения. Формальных приёмов фотографирования много. И те, что найдены давно, первыми становятся жертвами частого их употребления. Искусство не терпит шаблона. Самый выразительный приём от частного повторения нейтрализуется и перестаёт воздействовать на зрителя. Но «трёхточечная» система освещения, возникшая на заре фотографии, успешно перекечевала в кино, затем на телевидение, и всюду является залогом успеха при портретной съёмке. Освещение по «голливудской» схеме, освещение в «советской» операторской

манере, освещение в портретах выдающихся фотомастеров - всюду три прибора: один – сбоку, второй - от камеры, третий - контровой.

В «трёхточечной» схеме освещения появляется третий источник света - обычно называемый **контровой свет**. Этот источник ставится позади объекта съёмки и направляется в сторону камеры для того, чтобы выделить или «отбить», как говорят операторы, объект съёмки от фона. Для этого можно использовать жёсткий свет прожектора и мягкий свет отражённого света. Это особенно важно, когда персонаж одет в тёмный костюм и находится на тёмном фоне.

Каждый кадр на экране не макет реально существующего пространства, не копия реального освещения. По желанию оператора свет может воспроизводить натуральное освещение, а может быть совершенно независимым от него. Первоначальное впечатление от любого кинокадра связано с эффектом, освещения в нём. Фотографии бывают светлыми и тёмными, равномерно освещёнными или со световыми пятнами. Фигуры людей могут быть освещены в кадре по-разному, одна на свету, другая погружена в тень. Источники света установлены волей оператора: на одну фигуру прожектор светит слева, на другую - справа, третья, вообще, освещена сверху...

Особенность кинопортрета в отличие от фотографии – его постоянное развитие, его движение. Изменение не только на протяжении фильма, но и в пространстве кадра. Меняя освещение, цвет, крупность, ракурс, разнообразие точек съёмки, оператор все время варьирует представление о создаваемом образе. Через многочисленные внешние перевоплощения проходит герой фильма, пока в воображении зрителя не будет создан динамический портрет этого персонажа.

В современном фильме крупный план актера часто не выделяется в самостоятельный монтажный кадр, портрет появляется за счет наезда трансфокатора. Это дает возможность снимать сложные актерские сцены длинными кусками, не нарушая хода действия. Оператору удается внутри кадра разбивать сцену на планы разной крупности, удается выделять и акцентировать свое внимание на портрете, используя при этом все выразительные средства. Съёмка трансфокатором с движения не только помогает игре актера, но и делает образ более объемным, показывая его в связи с другими персонажами, с окружающей природой и архитектурной средой.

При съёмке игрового видеофильма оператор часто пользуется таким приемом, как динамическое освещение. В отличие от освещения статичного кадра, динамическое освещение драматургически более активное, постоянно развивающееся, воспроизводящее самые сложные световые эффекты. Вспомним фильм «Неоконченная пьеса для механического пианино», где в одной из сцен актер из яркого проема двери переходит в темный коридор и там растворяется где-то в углу, в темноте. Неожиданно вспыхивает спичка, зажигая папиросу. Огонек то разгорается, то затухает, освещая актера. Поразительный эффект освещения лица, горячей в руках папиросой,

достигается с помощью дополнительной подсветки, установленной где-то рядом за кадром. Помощник оператора, находясь близко к актеру, держит в руках мощную керосиновую лампу. Регулируя пламя лампы, то увеличивая огонь фитиля, то уменьшая его, помощник мастерски имитирует свет исходящий от зажженной папиросы, то тухнувшей, то разгорающейся.

Сильное впечатление оставляет съемка динамического портрета, при которой лицо актера совершенно пропадает, например, тускнеет и приобретает зловещий характер, а краски изменяются, или, предвещая трагическую развязку, экран заполняется серым туманом, сквозь который еле угадываются очертания лица. Иногда в фильме портретный кадр превращается в нечто как бы прямо противоположное себе, На экране почти не видно лица, затемненного до полной черноты, слышен только голос персонажа.

Во многих современных фильмах операторы не боятся низкой тональности изображения, сильных контрастов света и тени. Они обращаются с цветной пленкой также свободно, как с черно-белой. Погружают интерьеры в полумрак и яркими бликами, цветовыми пятнами выхватывают из темноты отдельные детали, лицо, глаза. Крупные планы героев часто рисуются на фоне светлой стены или ослепительно белого окна, а остальная часть кадра остается затемненной. В картинах часто господствует принцип одностороннего освещения портретов. Контрастный боковой свет выделяет только одну часть лица, другая часть почти в провале, без полутонов и деталей. Только глаза подсвечены отдельным источником – моделирующим светом.

В практике любительской видеосъемки нет нужды высвечивать весь путь движения человека в кадре. Где-то можно погрузить его в тень, где-то осветить ярким светом. Рисующий свет может освещать только ключевые моменты мизансцены и игры актёра, акцентировать их. Остальное действие может решаться в силуэтах в тени. Обычно для акцентирования светом используются линзовые прожектора с узким лучом света, но в любительской практике успешно применяются приборы рассеянного света.

Кино – это не только искусство, но и производство, поэтому рациональность работы со светом заключается и в определении достаточного количества аппаратуры, и в умении разместить осветительные приборы на объекте так, чтобы, установив их на одном месте, не трогать до конца съемки. То есть предусмотреть возможность большого количества вариантов её использования. Такой навык приходит с опытом проведения киносъемки.

Конечно, предлагаемые теоретические построения и рекомендации отнюдь не претендует на бесспорность и «единственность», но как представляется автору, который многие годы занимается проблемами воздействия и восприятия, визуального решения экранных медиатекстов (и как практик-оператор, член Союза кинематографистов России, и как медиапедагог), могут быть полезны педагогам дополнительного образования, усилия которых направлены на то, чтобы научить детей, молодежь творческому процессу создания видеофильмов.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ»*

Н.П.Рыжих

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

Цели, задачи обучения

В Таганрогском государственном педагогическом институте осуществляется подготовка студентов по педагогической специализации «Медиаобразование» (03.13.30). В рамках этой специализации ведутся, в частности, занятия спецкурса «Медиаобразование студентов на материале англоязычных экранных искусств». Данный спецкурс тесно связан с предметами психолого-педагогического цикла, носит интегративный характер, базируется на основе учебного предмета общекультурного блока «Иностранный (английский) язык».

Занятия спецкурса проводятся на английском языке с учётом лингвистических знаний, которые получены студентами при изучении иностранного языка на I и II курсах в объёме вузовской учебной программы с группой студентов (15 человек), показавшей достаточно высокий уровень владения английским языком. Это студенты, сдавшие итоговый экзамен в конце второго курса на оценки «отлично» и «хорошо».

Если говорить о необходимости изучения иностранного языка в современной социокультурной ситуации, то нельзя не сказать о том, что в последнее время расширяются международные контакты в различных областях науки, техники, искусства. Выпускники вузов – молодые специалисты – имеют большие возможности работы в различных совместных предприятиях, инофирмах. Привычными стали поездки за рубеж по личным и служебным делам. Расширение глобальной сети Интернет даёт возможность интернационального общения, получения информации по всем направлениям профессиональной деятельности, культуры.

В этой связи всё большее значение придаётся знанию иностранного языка, что способствует не только повышению уровня квалификации молодого специалиста, но и его общекультурного уровня, расширению кругозора, знакомству с культурой других народов, развитию умения восприятия и оценки различных видов искусств, в частности - экранных искусств, которые весьма распространены в современной мире.

Добавим к этому ещё и то, что иностранный язык по учебным планам неязыковых вузов преподаётся только на 1-м и 2-м курсах. Знания студентов,

имевших на младших курсах высокий уровень владения иностранным языком, остаются невостребованными и не совершенствуются в оставшиеся годы обучения.

Данный спецкурс базируется на модели медиаобразования студентов, разработанной А.В.Фёдоровым [Федоров, 2005, с.83-88]. Основной целью спецкурса является развитие медиакомпетентности – то есть умения воспринимать, критически анализировать и оценивать (в том числе - с эстетической точки зрения) произведения экранных искусств, а также развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

Учитывая специфику занятий, которые проводятся на английском языке, на первом этапе осуществляется констатация уровней медиакомпетентности и иноязычной компетентности студентов с целью применения в дальнейшем дифференцированного подхода и учёта имеющихся практических знаний и повышения качества этих знаний в дальнейшем.

На протяжении всех этапов мы осуществляем работу непосредственно с текстами по медиаобразованию на английском языке, что даёт возможность, начиная с первых занятий активизировать устную речь студентов и пополнять лексический запас специальной терминологией. Исходя из того, что иностранные языки, преподаваемые в школах и вузах нашей страны, по своей социальной природе представляют собою живые языки и служат средством устного и письменного общения, целью изучения иностранного языка в неязыковом вузе является формирование у студентов основ практического владения им. Хотя, разумеется, при разработке нашего спецкурса мы имели в виду комплекс задач (практических, воспитательных и образовательных) обучения иностранному языку в вузе.

На наших занятиях большую роль играет направляющая и корректирующая деятельность педагога, который обращает внимание не только на содержание выступлений студентов, но и на правильное оформление их речевых высказываний на английском языке. Мы стараемся также создавать на занятиях атмосферу одновременно благожелательности и требовательности, вызывать у студентов заинтересованность в успешности текущей работы и ответственность за её качественное выполнение.

Студент педагогического вуза в силу специфики своей будущей профессии должен обладать общими навыками коммуникации, развитию которых способствует и изучение иностранного языка. Ведущим методом при овладении иноязычной речью как раз и является коммуникативный метод, основанный на диалогическом общении.

Различают вербальную (словесную) и невербальную коммуникацию. К средствам невербальной коммуникации относятся мимика, жесты, различные системы сигнализации. Вербальная коммуникация может осуществляться в двух основных формах: письменной и устной. В процессе общения человек решает следующие основные задачи: получение и передача информации; самопрезентация. Залогом успешного решения этих задач является развитие навыков основных видов речевой деятельности: чтения, письма, слушания и говорения. В процессе общения на иностранном языке (как и на родном)

очень важно знание грамматических правил и стилистики. Большую роль играет также владение студентами тематической терминологией.

Для совершенствования речевых умений (письма и говорения) немаловажно развитие навыков чтения, так как в процессе чтения вырабатывается способность быстрее, глубже понимать и анализировать читаемое, что является основой для самостоятельного творчества. Эффективное чтение означает способность извлекать полезную информацию из прочитанного текста (печатного и рукописного) и запоминать её для дальнейшего использования.

Практическая цель обучения неотделима от воспитательной, которая заключается в осуществлении комплексного подхода к вопросам нравственного и эстетического воспитания, проводимого на лучших образцах художественной культуры, в понятие которой входит и экранная культура.

Образовательная цель обучения иностранному языку заключается в расширении кругозора студентов, снабжении их информацией об истории, литературе, искусстве (в нашем случае и киноискусстве), быте страны изучаемого языка, а также в обогащении студентов новыми языковыми средствами для выражения одной и той же мысли.

Мы исходили и из того, что достижение целей и решение поставленных задач в преподавании иностранного языка осуществляется с помощью различных средств обучения, выступающих в определённой, методически обусловленной системе, включающей основные и вспомогательные средства. Однако, если в методической литературе по обучению иностранному языку учебники и книги для чтения относятся к основным средствам, а наглядные пособия, набор аудиокассет с записью текстов для аудирования, учебные видеофильмы, кинофрагменты, кинофильмы (используемые только для аудирования) [Практикум..., 1985, с.66] – к вспомогательным, то мы ставим в равное положение кино и видеофильмы наряду с основными средствами обучения.

Технология образовательного процесса по данному курсу, включающая совокупность методов и средств, направленных на достижение запланированного результата, представляет собой комплекс, охватывающий:

- планируемые результаты обучения, заключающиеся в развитии медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов;

- методы диагностики текущего состояния обучаемых в плане развитости медиакомпетентности и иноязычной компетентности (анкетирование, наблюдение, тестирование, рецензирование, анализ продуктов творческой деятельности студентов и т.д.);

- модель обучения, состоящую из трёх основных блоков:

- 1)подготовительный (пропедевтический) блок – констатация уровня медиакомпетентности и уровня иноязычной коммуникативной компетентности студентов;

- 2)основной блок:

- а) обучающий этап:

-знакомство будущих педагогов с основными вехами истории англоязычного кинематографа, телевидения и видео, характерными особенностями современной социокультурной ситуации;

-развитие у студентов аудиовизуального восприятия и умений анализа художественной структуры произведений экранных искусств разных видов и жанров (образное обобщение, синтез элементов пространственно-временного, звукозрительного повествования, рассмотрение содержания эпизодов произведения экранного искусства, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности фильма в целом, попытка разобраться в логике авторского мышления: в развитии конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда, монтажа и т.д., выявление авторской концепции и умения выражения на английском языке (в устной и письменной форме) своего личного отношения к данной позиции создателей экранного произведения.

б) тренировочный этап: тренировка и закрепление в устной и письменной иноязычной речи полученных знаний по изучаемым темам;

г) творческий этап: практические занятия, направленные на овладение студентами креативными умениями на материале англоязычных экранных искусств (работа над киноафишами, любительская видеосъемка, написание минисценариев на английском языке и т.п.);

д) продуктивный этап: использование полученных студентами знаний и умений при рецензировании произведений англоязычных экранных искусств, проведении дискуссий, конкурсов по фильмам на английском языке.

3) заключительный (результативно-оценочный) этап: повторная констатация уровня медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов на материале англоязычных экранных искусств.

В общий комплекс входит также система критериев выбора оптимальной модели для решения условий и задач образовательного процесса, состоящая из показателей развитости медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов до начала формирующего эксперимента и по его завершении.

По уровню применения технология курса специализации относится к предметно-интегрированным технологиям (сочетание учебных предметов «Медиаобразование» и «Иностранный язык»).

По ориентации на структуру личности предлагаемая нами технология относится к разряду:

-информационных технологий (формирование представлений, понятий, знаний, навыков и умений по изучаемому курсу);

-операционных технологий (формирование способов умственных действий, в частности критического, самостоятельного мышления);

-эмоционально-нравственных технологий (формирование сферы этических и эстетических отношений);

-саморазвивающих технологий (формирование самоуправляющихся механизмов личности студента);

-эвристических технологий (развитие творческих способностей студентов);

-прикладных технологий (формирование действенно-практической сферы).

По характеру воздействия на обучаемого нашу технологию можно отнести к обучающе-развивающим проникающим политехнологиям, при которых учебный процесс комбинируется из двух монотехнологий (доминантные принципы двух учебных предметов - «Медиаобразование» и «Иностранный язык»), выполняющих при этом роль взаимного активизатора.

По отношению к позиции обучаемого в образовательном процессе технология курса специализации относится к личностно-ориентированным технологиям (в центре образовательного процесса – личность обучаемого) и технологии сотрудничества.

По характеру взаимодействия педагога и обучаемого предлагаемая технология носит индивидуально-направленный, вербальный (в режиме живого диалога) характер.

По типу организации и управления процессом обучения наша технология представляет собой сочетание традиционного классического вербального обучения и обучения с использованием аудиовизуальных средств, а также индивидуально-направленное обучение в малых группах с элементами сотрудничества.

Это интенсивная образовательная технология. В реальной практической деятельности по внедрению нашего спецкурса тесно переплетаются технологии индивидуализации обучения, проблемного обучения, коммуникативные технологии, игровые технологии. Также, естественно, мы используем информационные технологии обучения, ориентированные на специальные технические информационные средства - персональные компьютеры, мультимедиа-системы (телевизор – видеомагнитофон – музыкальный центр, домашний кинотеатр).

Предлагаемые нами технологии обучения в процессе преподавания спецкурса относятся к комбинированным инновационным технологиям, представляющим собой соединение ряда известных элементов (элементы технологии учебных курсов «Медиаобразование» и «Иностранный язык») в новую технологию.

Для реализации на практике экспериментального спецкурса, базирующегося на вышеприведённой модели, нами была разработана программа «Медиаобразование студентов на материале англоязычных экранных искусств».

В отечественном медиаобразовании разработан ряд программ спецкурсов по киноискусству для неспециализированных вузов. Вместе с тем ни одна из существующих отечественных вузовских программ не предлагает ведения занятий на иностранном языке.

Что же касается программ обучения иностранному языку в языковых вузах (в частности факультетах иностранных языков педагогических институтов) [Маслыко и др., 1999], то в них предлагается использование кинематографа, телевидения, видео только как вспомогательного наглядного и технического средства обучения в целях совершенствования иностранного языка, а не как средства развития медиакомпетентности

студентов (эстетического развития личности, формирования критического мышления и т. д. на материале экранных искусств).

Общая структура и конкретные разделы нашей программы полностью соответствуют разработанной нами модели медиаобразования будущих педагогов на материале англоязычных экранных искусств.

Программа состоит из двух основных разделов («Развитие у студентов эстетического восприятия и способностей к критическому анализу произведений англоязычных экранных искусств», «Основные этапы истории англоязычных экранных искусств и особенности современной социокультурной ситуации»).

Данная программа реализуется нами в рамках специализации «Медиаобразование» (гос.номер регистрации 03.13.30) в Таганрогском государственном педагогическом институте.

Структура программы подчинена следующим задачам:

-предварительно выявить уровни эстетического восприятия и развития будущих педагогов, их способности к критическому анализу и оценке произведений англоязычных экранных искусств, без чего нельзя было бы в итоге объективно судить о тех положительных изменениях, которые произошли у студентов в процессе изучения спецкурса. Результаты предварительного анкетирования дают представление об эстетических предпочтениях конкретной аудитории в области экранных искусств (жанровые, тематические и иные мотивы обращения к произведениям кино, телевидения, видео), что учитывалось при реализации всего комплекса спецкурса;

-после вводной части (анкетирование, письменные работы, устные собеседования) программа предусматривала переход к развитию у студентов полноценного эстетического восприятия и развития способностей к критическому анализу и оценке произведений экранных искусств.

Занятия спецкурса носят комплексный характер, они построены так, что часть времени отводится на введение новой лексики и текстов по медиаобразованию, остальное время отводится на практическое овладение процессом эстетического восприятия экранных искусств, потому что студенты часто не владеют необходимым запасом лексических единиц для оформления своего речевого высказывания.

Специально подготовленные англоязычные тексты по теме медиаобразования содержат теоретический материал (понятие об установке на восприятие, процессе эстетического восприятия, уровнях и типологии восприятия экранных искусств: «первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», о возрастных, социальных, национальных, профессиональных особенностях восприятия, феномене массового успеха произведений кино, телевидения и видео, об основных причинах популярности экранных искусств и т.д.), что позволило студентам, не нарушая целостности данного процесса, существенно продвинуться по направлению к полноценному восприятию («комплексной

идентификации» с героями и авторами произведения) с последующей интерпретацией увиденного на экране.

Практическая часть занятий по данной теме шла по двум направлениям [на основе методики, изложенной в: Федоров, 2004, с.43-51]. Сначала будущие педагоги с помощью эвристической, игровой технологии на примере собственной креативной деятельности осуществляли «встроенное» знакомство с творческим процессом создания произведений экранных искусств (составление сценарных планов, дизайн декораций, костюмов героев и т.д.). Помимо познавательной ценности данные творческие задания имели косвенное положительное влияние и на развитие эстетического восприятия аудитории.

Разумеется, процесс эстетического восприятия отнюдь не тождественен процессу создания художественного произведения, можно знать, как снимают фильмы, но не уметь их анализировать. Но, приобщаясь на элементарном уровне к процессу создания аудиовизуальных произведений, будущие педагоги имели возможность развить свои способности художественного восприятия, критического мышления, пополнили свой лексический запас на английском языке, что существенным образом подготавливало их к занятиям, на которых они смотрели и обсуждали фильмы, снятые профессионалами.

После вводного цикла практических занятий креативного характера, мы приступали к основному этапу развития полноценного восприятия произведений экранных искусств. Студенты учились смотреть фильмы с целью развития восприятия и понимания синтетических свойств аудиовизуального образа (объединяющего в себе визуальность изобразительного искусства, драматургическое повествование литературы и театра, темпоритм музыки и т.д.) и особенностей его пространственно-временной динамики в различных видах и жанрах экранных искусств, эмоционально-смыслового соотнесения значимых элементов (эпизодов, кадров и т.д.), линейного (повествовательное изложение событий и фактов), ассоциативного (экранный трактовок отношений авторов или персонажей к тем или иным событиям), полифонического (сочетание линейности и ассоциативности) повествования и пр.

В этих занятиях использовались творческие задания, направленные на: -поиски аудиовизуальных, пространственно-временных признаков экранных искусств в произведениях литературы, живописи, театра, фотографии («экранизация» живописных полотен, написание сценария по произведениям известных фотохудожников, «раскадровка» прозаического и стихотворного англоязычного текста и т.д.). Цель: определение генетических связей пространственных, временных и пространственно-временных, зрительных, звуковых, звукозрительных искусств на интегрирующем материале кинематографа и телевидения, активизации знаний и умений студентов в области литературы, музыки, живописи, театра, фотографии, художественной культуры в целом;

-выявление и трактовку тех или иных форм экранного повествования в произведениях различных видов и жанров;
 -осознание многозначности аудиовизуального, пространственно-временного образа произведения экранных искусств (рассматриваемого в единстве композиции, планов, ракурсов, свето-цветового решения, движения камеры, актерской игры и т.д.) в процессе коллективных обсуждений на английском языке просмотренных фильмов и телепередач.

Основной целью вышеупомянутой системы заданий было развитие эстетического сознания, индивидуального, творческого, критического мышления личности студента, отвечающей критериям медиакомпетентности: «контактному» (осознанный выбор в экранном потоке любимых жанров и т.д.), «мотивационному» (наличие эмоциональных, гедонистических, познавательных, эстетических и нравственных мотивов контакта с экраном), «креативному» (наличие эстетического начала в различных видах деятельности), «оценочному» (восприятие на уровне «комплексной идентификации», способность к аудиовизуальному мышлению и т.д.) [Федоров, 2002, с.84-89].

После того, как студенты получили необходимую теоретическую базу и на практике освоили аудиовизуальный, пространственно-временной язык экранных искусств, согласно разработанной нами модели медиаобразования студентов на материале англоязычных экранных искусств, следует тема, посвященная формированию умений критического анализа и оценки произведений экранных искусств: рассмотрение содержания эпизодов фильмов, наиболее ярко выявляющих характерные закономерности целого, попытка разобраться в авторской концепции и выражение к ней личного отношения.

При изучении данной темы значительное количество часов отведено практическим занятиям, на которых будущие учителя смотрели и совместно с педагогом обсуждали фильмы, выполняли различные творческие работы. Фильмы, в основном, смотрели на русском языке, так как у студентов неязыкового факультета недостаточно знаний английского языка для полноценного восприятия фильмов без перевода. Обсуждение же проводилось на английском, студенты имели возможность подготовить задание для обсуждения после просмотренного на занятиях кинофильма дома, с использованием словаря. На занятиях преподаватель заранее проверял выполненные в письменном виде работы, корректировал, если имелись, ошибки, и студенты имели возможность таким образом высказывать свое мнение.

На занятиях студенты смотрели фильмы и на английском языке. С этой целью использовался режим просмотра фильмов с оригинальной звуковой дорожкой, но с титрами (подстрочным переводом) на английском языке для облегчения понимания студентами содержания иноязычной речи, так как письменный текст воспринимается легче, чем иностранная звучащая речь.

На основании заранее подготовленных материалов были организованы коллективные обсуждения, студенты высказывали свои мнения, задавали

друг другу вопросы, что не вызывало уже особенных затруднений, так как в процессе изучения английского языка в течение двух лет на неязыковом факультете студенты получили необходимые знания в области грамматики и могли правильно употреблять вопросительную форму предложения.

Кроме того, как мы уже упомянули раньше, для наших занятий мы выбирали из всего курса группу студентов, имевших по итогам заключительного экзамена по английскому языку только «отлично» и «хорошо». Студенты, имевшие низкие оценки по предмету «Иностранный язык» (английский язык) за второй курс в нашу группу включены не были. Таким образом, мы имели возможность ориентироваться даже не на средний, а на достаточно высокий для неязыкового вуза уровень владения английским языком, что, конечно, невозможно даже во время проведения занятий по предмету «Иностранный язык», являющемуся обязательным для изучения студентами на I и II курсах неязыковых вузов.

Итоги первого полугодия обучения (раздела «Развитие у студентов эстетического восприятия и способностей к критическому анализу произведений англоязычных экранных искусств») подводились с помощью повторного анкетирования студентов и письменных рецензий. Студенты заполняли анкеты, идентичные тем, что использовались в начале изучения спецкурса. Полученные результаты сравнивались с результатами первоначального анкетирования и итогами анкетирования в контрольных группах. Таким образом, наглядно проявлялась эффективность занятий, мы получали представление о тех положительных переменах в области медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности, которые произошли у слушателей спецкурса.

Конечно же, мы предлагаем только один из возможных вариантов медиаобразования студентов на материале англоязычных экранных искусств. Однако, разработанная нами модель представляется - в силу интеграционного подхода в сочетании развития медиакомпетентности студентов средствами экранных искусств, основанного на комплексном подходе, и изучения студентами английского языка - наиболее эффективной, позволяющей избежать репродуктивности и простого накопления студентами информационно-справочных знаний на английском языке без умения преодолевать коммуникативный барьер, самостоятельно оценивать произведения экранного искусства и высказывать свою точку зрения.

Методика проведения занятий

Перейдем к конкретному рассмотрению методики проведения занятий с будущими педагогами по разделу «Развитие у студентов эстетического восприятия и способности к критическому анализу произведений англоязычных экранных искусств».

В соответствии с разработанной нами теоретической моделью медиаобразования студентов на материале англоязычных экранных искусств и программой спецкурса остановимся на следующих основных темах:

- проблема эстетического восприятия экранных искусств;
- критический анализ произведений англоязычных экранных искусств.

В процессе рассмотрения тем, предусмотренных программой спецкурса, мы учитывали основные методы эстетического воспитания: убеждение, вовлечение в эстетическую деятельность, организацию проблемных ситуаций, стимулирование, самовоспитание, изложение теоретического, исторического материала по экранным искусствам (лекции, беседы, вступительные слова перед просмотрами, обсуждения фильмов и т.д.), использование (с помощью технических средств: видеомагнитофон, телевизор, видеокамера, музыкальный центр, домашний кинотеатр, слайдопроектор и др.) фрагментов, кадров, фотографий, фонограмм (саундтреков), относящихся к тем или иным произведениям англоязычных экранных искусств, киноведческой литературы и прессы на английском языке (журналы *Cineaste*, *Audience*, *Films in Review*, *Film Threat*, *Media Development* и др.), применение различного рода творческих учебных заданий и упражнений, контроль и оценка выполненных студентами заданий и работ. Стремилась разнообразить занятия игровыми, эвристическими и креативными формами обучения.

Практический этап включал следующие компоненты:

1. Овладение студентами креативными умениями на материале экранных искусств с помощью эвристической, игровой методики и технических средств (видеомагнитофон, телемонитор, видеокамера, компьютер), то есть комплексное практическое освоение будущими педагогами таких понятий, как «тема», «фабула», «сюжет», «конфликт», «композиция», «литературный сценарий», «экранизация», «режиссерский сценарий», «кадр», «глубина кадра», «план», «деталь», «мизансцена», «движение камеры», «панорама», «ракурс», «цвет», «освещение», «ритм», «темп», «пространство», «звук», «натура», «интерьер», «декорация», «грим», «монтаж», «комбинированная съемка», «актерская игра» («жест», «мимика», «пластика», «монолог», «диалог» и др.).

Просмотры фильмов и развитие у студентов восприятия аудиовизуального, пространственно-временного языка англоязычных экранных искусств в процессе коллективного обсуждения на английском языке.

2. Комбинированный комплексный урок, включающий лекционный этап с параллельными практическими занятиями на английском языке:

-знакомство будущих педагогов с тем, что такое эстетическое, художественное восприятие (установка на восприятие, процесс восприятия, сопереживание, сотворчество и т.д.);

-понятие об уровнях и типологии эстетического восприятия («первичной идентификации», «вторичной идентификации», «комплексной идентификации», возрастных, социальных, национальных и других факторах, влияющих на восприятие экранных искусств);

-анализ основных причин популярности произведений англоязычных экранных искусств разных видов и жанров (фольклорность сюжета, зрелищность жанра, авторская интуиция, система «эмоциональных перепадов», опора на функции рекреации, компенсации и т.д.).

Реализуя практическую часть занятий, мы учитывали необходимость повторения и закрепления методических приемов, на базе которых совершенствовались полученные студентами умения (для этого, в частности, важно было обратить их внимание на недостатки, погрешности, ошибки при оформлении речевого высказывания на английском языке, допущенные при выполнении тех или иных заданий), постепенного усложнения заданий, пробуждения творческих начал.

В качестве упрощенной модели произведения экранного искусства в нашем эксперименте использовались, к примеру, сюжетные видеоклипы, некоторые эпизоды из наиболее простых по кинематографическому языку фильмов массовой (популярной) культуры. Внимание студентов концентрировалось на композиционной, цветоцветовой, звуковой организации кадра и эпизода, на системе планов, ракурсов, движении актеров и камеры, на выразительных и значимых для повествования деталях, акцентах.

В ходе формирующего эксперимента нами была разработана и апробирована программа интегрированных занятий по медиаобразованию и иностранному языку в рамках спецкурса для студентов четвертого курса педагогического вуза «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств». Занятия проходили регулярно, каждую неделю, в течение всего учебного года.

Задачи занятий:

- познакомить студентов с медиа, с экранными искусствами (история, теория, направления, категории) (на примере киноискусства США, Великобритании, Канады, Австралии);
- познакомить студентов с видовым, жанровым и тематическим разнообразием экранных искусств;
- наглядно показать студентам роль различных видов искусств (изобразительного, музыкального, словесного и др.) в создании произведений экранных искусств и возможности, которыми обладают аудиовизуальные медиа в плане воздействия на аудиторию;
- развить умения студенческой аудитории полноценно воспринимать произведение экранных искусств (понимать роль автора и его позицию в создании фильма);
- научить студентов анализировать и критически оценивать с эстетических позиций произведение англоязычных экранных искусств;
- развить у студентов креативные умения выработки собственных показателей оценки произведений англоязычных экранных искусств и выражения своего личного мнения;
- повысить уровень владения студентами английским языком (устной и письменной речью).

Приведём пример тематического плана проведённых нами занятий со студентами.

Тематический план занятий по спецкурсу для педагогических вузов «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств»

№	Темы	Вид деятельности студентов	Кол-во часов
1.	История экранных искусств	Просмотр видеофрагментов	2
2.	Виды, направления, жанры экранных искусств	Просмотр фрагментов фильмов разных жанров	2
3.	Герои кинофильмов	Написание мини-сочинений от имени главных героев, неодушевлённых предметов фильма	4
4.	Из чего состоит фильм?	Игра «Нарисованный человек»	2
5.	Какого цвета комедия или триллер?	Просмотр фрагментов, обсуждение, выполнение аппликации	2
6.	Мультипликация, её особенности	Просмотр отрывков анимационных фильмов в разной технике и обсуждение	2
7.	Литература и произведения экранных искусств	Написание тематических минисценариев	4
8.	Музыка в кино	Подбор музыкальных произведений к видеофрагментам	2
9.	Изобразительное искусство и кино	Рисование декораций, создание грима для разных киногероев	4
10.	Авторский замысел режиссёра и зритель	Написаний рецензий от имени различной киноаудитории	4
11.	Изобразительные приёмы немого кино.	Диалоговое озвучивание кинофрагментов.	2

Разрабатывая систему занятий, выбирая методы и формы занятий, мы формировали темы, планы занятий спецкурса, учитывая следующие педагогические принципы: доступности обучения; систематичности и последовательности; наглядности; свободы самовыражения; учёта самостоятельности и индивидуальных особенностей учащихся; активно-деятельностного характера процесса обучения и воспитания.

Мы основывались на методике, разработанной А.В.Фёдоровым, предполагающей выбор таких форм занятий как: литературно-имитационные; театрализованно-ролевые; изобразительно-имитационные [Федоров, 2004, с.43-51].

Кроме того, нами применялись психотехнические игры для обучения навыкам и умениям лексико-грамматического оформления речевых высказываний на иностранном языке. Основными функциями психотехнических игр в обучении иностранному языку являются создание у обучаемых внутренней наглядности, необходимой для представления на учебном занятии определенной ситуации, реализация дидактической основы в форме учебной задачи для синхронизации мыслительных и физических действий с речью на иностранном языке, а также интенсивная тренировка употребления усваиваемого лексического и грамматического материала. Это такие игры как «Режиссёры и актёры», «Круговая кинолента», «Киносонар», «Уличный фотограф», «Старый трамвай», «Важный гость», «Всё наоборот» и др. [Маслыко и др., 1999, с.214-230].

Нами также использовались игры для обучения иноязычному общению. Такие игровые упражнения позволяют организовать

целенаправленную речевую практику обучаемых на иностранном языке, тренировку и активизацию в ее рамках навыков и умений монологической и диалогической речи, различных типов взаимодействия партнеров по общению, формирования и формулирования многообразных функциональных типов высказываний (описания, сообщения информации, доказательства, выражения мнения, согласия и т. п.).

Цель каждой из игр составляет речевая тренировка на иностранном языке. Преподаватель сообщает обучаемым игровую цель, которая настраивает их на выполнение различных действий, а иноязычная речь становится средством их выполнения, создавая основу для практики иноязычной речевой деятельности обучаемых (говорения, письма, смыслового восприятия речи — аудирования, чтения).

Мы проводили со студентами игры «Части и целое», «Эпифильм», «Что случится, если...?», «Если бы я был...», «Реклама», «Портрет», «Ноев ковчег», «Репортаж для газеты» и др. [Маслыко и др., 1999, с.235-255].

Каждое занятие спецкурса включало разнообразные творческие задания, игры, помогающие углубить имеющиеся знания студентов об экранных искусствах и приобрести новые, способствующие повышению уровня медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности студентов на материале англоязычных экранных искусств:

Опишем примерный ход занятий.

1. Вводная часть (3-5 минут). Вступительное слово педагога. Объяснение студентам цели занятия, настрой на доброжелательное, творческое отношение, создание рабочей обстановки.

2. Основная часть (30-35 минут).

2.1. Творческое задание, конкурс с целью повторения и закрепления пройденного материала.

2.2. Демонстрация и анализ домашних творческих заданий.

2.3. Лекция, рассказ, беседа педагога, включающая новую терминологию на английском языке.

2.4. Просмотр видеотрейлеров произведений экранных искусств по теме занятия.

2.5. Выполнение литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных заданий.

2.6. Домашнее творческое задание.

3. Заключительная часть (5 минут). Анализ и подведение педагогом и студентами итогов проведенного занятия.

Опишем более подробно одно из проведенных занятий.

Тема: «Изобразительное искусство и кино». Основные задачи занятия:

-наглядно показать связь экранных искусств и изобразительного искусства;

-научить студентов на практике понимать «язык» экранных искусств (кадр, ракурс, свет, цвет, декорации, грим, монтажная фраза и др.);

-способствовать сознательному отбору студентами произведений экранных искусств с точки зрения их художественной ценности, умение определять низкокачественную продукцию.

Ход занятия.

Лекция педагога. Лекцию мы посвятили изобразительному искусству, обратились к некоторым его жанрам с целью ознакомить студентов с многообразием мира живописи. Затем мы рассказали о «языке» (выразительных средствах) экранных искусств: что такое «кадр», «ракурс», «план», «монтаж», роль света и цвета в кино, роль декораций, костюмов, грима.

В ходе тематической беседы мы сравнили выразительные средства изобразительных искусств и экранных искусств:

-демонстрировали репродукции картин различных жанров (пейзаж, натюрморт, портрет) и обсуждали со студентами их художественные особенности с точки зрения изобразительных средств кино. И наоборот – показывали на экране монитора при помощи стоп-кадра изображение из художественного кинофильма и обсуждали его с точки зрения языка живописи;

-показывали фрагменты из игровых фильмов «Ромео и Джульетта» режиссёра Ф.Дзефирелли (1968) и «Ромео+Джульетта» режиссёра Б.Лурмана (1999). Вместе со студентами анализировали и оценивали использованные выразительные средства экрана, игру актёров, авторские концепции и позиции двух мастеров экрана;

-смотрели эпизоды из фильма «Властелин колец», обсуждали роль декораций, компьютерных спецэффектов, разработанных художниками, в создании эмоционального состояния зрителей, давали им собственную оценку;

-демонстрировали иллюстрации из киножурналов с портретами загримированных актёров в образе киногероев;

-студенты выполняли практическое творческое задание: с помощью специально принесённой косметики и грима создать макияж для образа принцессы из кинофильма Дж.Лукаса «Звёздные войны», Графа Дракулы («Дракула Брэма Стокера» Ф.Коппола), Терминатора («Терминатор» Дж.Кэмэрона);

-проведение конкурса «У американской киноафиши» (демонстрация подготовленного домашнего задания).

В конце занятия студенты получили новое домашнее задание: составить кроссворд, используя терминологию и категории экранных искусств; написать мини-сочинение от имени неодушевлённого предмета, представленного в фильме по выбору студентов.

В начале занятия каждый студент получил распечатку текста лекции педагога (2 печатных листа) с приложением словаря терминов (1 печатный лист).

Занятие началось с речевой зарядки: чтение студентами хором вслух вслед за педагогом новых терминов, затем повторное индивидуальное чтение слов каждым студентом по цепочке.

По окончании лекции студенты отвечали на вопросы педагога, затем по цепочке сами задавали вопросы и отвечали на них. Не все студенты могли

сразу ответить на заданный педагогом вопрос и искали ответ в тексте, иногда зачитывая ответ. Это можно объяснить тем, что студенты работали на занятии с новым текстом. Как показывает наша практика, при самостоятельной последующей работе с текстом лекции дома, студенты гораздо лучше уже знают тему, что даёт им возможность составлять в парах на занятии диалоги по изучаемой теме.

Такой вид лекционной работы позволяет студентам осваивать необходимую лексику, речевые обороты, что позволяет далее достаточно правильно по аналогии оформлять речевое высказывание при выполнении задания, связанного с обсуждением художественных особенностей выразительных средств живописи и кино. Данный вид работы очень заинтересовал студентов. Для облегчения выполнения задания педагог вначале задавал вопросы, на которые студенты отвечали. И лишь затем педагог просил студентов самостоятельно описать репродукцию картины с точки зрения выразительных средств кино и наоборот – описать кадр из фильма (стоп-кадр на экране) с точки зрения выразительных средств живописи. Это задание, конечно, было достаточно сложным, так как студенты должны были суметь правильно провести сравнения, владения специальной терминологией на английском языке. Это задание самостоятельно успешно могли выполнить не все студенты. Лучше всех описание удалось студентам Марии Б., Игорю П., Елене Д., Анне Б.

Подводя итоги и анализируя проделанную работу, необходимо отметить, что занятие вызвало у студентов неподдельный интерес. Особенно активны были Анжела В., Павел Т., Антон З., Мария Б., Алексей О., Галина М., Елена Д., Анна Б. Студенты объясняли значение декораций в фильмах. Например, Антон А.: «Прекрасная работа декораторов и художников в фильме «Властелин колец» создают впечатление о реальности придуманного авторами государства. Замки, горы, ущелья – всё настоящее и производит большой эффект». Говоря о роли костюмов и грима в создании художественно ценного произведения экранных искусств, Елена Д. отметила, что «больше привлекли и произвели впечатление реальности и правдивости герои Ромео и Джульетта в старом фильме, я считаю, что заслуга в этом прекрасных костюмов и декораций, соответствующих эпохи происходивших трагических событий». Алексей О., наоборот, больше оценил достоинства фильма «Ромео+Джульетта»: то, что «режиссёр перенёс героев пьесы Шекспира в современность, даёт представление о настоящей трагедии, которая может произойти в любом времени с любыми молодыми людьми. Этот авторский приём очень интересен».

Большую заинтересованность проявили студенты в ходе выполнения творческого задания по созданию с помощью грима образов киногероев. Студенты были поделены на две группы: группа художников-гримёров и группа актёров. Студенты творчески подошли к выполнению задания. Елена Т., Сергей Г., Антон З. показывали задуманного персонажа, изменяя голос, походку, подражали движениям героев фильмов.

На следующем этапе занятия студенты представляли выполненное домашнее задание. Они подготовили в группах по два человека киноафиши в разной технике (рисунок, фотоколлаж, аппликация) с написанной на английском языке аннотацией и подготовленным в письменной форме рекламным роликом с музыкальным сопровождением. Было выбрано жюри из трёх человек, которое оценивало работы студентов в ходе проведения конкурса «У американской киноафиши». Студенты по очереди демонстрировали свои афиши и зачитывали рекламный ролик, сопровождая его подобранной самостоятельно музыкальной записью. Это была или музыка (песня) из кинофильма или другое музыкальное произведение.

Особенно удался этот вид работы студентам Александру В. и Елене Д., которые изготовили афишу в технике фотоколлажа с дорисовками к фильму «Отважное сердце» (режиссёр М.Гибсон). Александр и Елена очень эмоционально по очереди читали собственную рекламу к фильму, отразив его историческую правдивость, великолепную игру актёров и рекомендовав этот фильм к просмотру в молодёжной аудитории с целью воспитания любви к своей родине, свободе и независимости. Удачно было подобрано также музыкальное сопровождение – народная шотландская песня.

Самостоятельная работа над созданием рекламы, аннотации, представляющими собой небольшой по объёму, завершённый, информационно насыщенный текст, на наш взгляд, позволило, студентам пройти весь путь решения творческой задачи – от момента зарождения творческого замысла до его воплощения в материальном продукте, приобрести дополнительные умения формирования мысли на английском языке, излагать материал в письменной форме, что также положительно сказалось на развитии коммуникативной иноязычной компетентности.

Остановимся более подробно ещё на одном проведённом нами занятии на тему «Мультипликация, её особенности». Задачи занятия:

- познакомить аудиторию с мультипликацией как видом экранных искусств;
- раскрыть технику мультипликации, связь с другими искусствами;
- активизировать воображение, фантазию студентов;
- обратить внимание на художественную ценность мультипликации.

Ход занятия:

Вводная беседа о мультипликации, новинках, о том, как часто просматриваются студентами мультфильмы и почему.

Основная часть занятия началась с рассказа педагога о классической и современной мультипликации, первых рисованных мультфильмах, их отличия от компьютерной анимации. Мы продемонстрировали отрывки из чёрно-белого мультфильма «Микки-Маус» У.Диснея и современного цветного анимационного фильма «Шрек».

Студенты выполняли творческое задание, которое они получили на дом на предыдущем занятии: подбор музыкального сопровождения к выбранным фрагментам из серии мультфильмов.

Творческую фантазию проявила студентка Настя К., которая продемонстрировала эпизод из анимационного фильма «Шрек» в музыкальном сопровождении песни «Бумер».

Следующим игровым заданием было «Мувиоки» (озвучивание героев мультфильмов с одновременной имитацией их движений и показом фрагмента из мультфильма).

Это задание требовало предварительной подготовки и тренировки. Студенты готовили его дома заранее в парах. Великолепный диалог героев из мультфильма «Капитан Немо» разыграли студентки Мария Б. и Анна Б.

В ходе беседы мы также обсуждали со студентами художественную ценность мультипликационных фильмов.

В конце занятия мы подвели итоги. Студентам было дано новое домашнее задание: придумать сюжет своего мультфильма с использованием известных персонажей и дать ему название.

Необходимо отметить, что в ходе проведённого занятия студенты были настроены активно, с большим интересом и энтузиазмом выполняли игровые творческие задания. Этот вид заданий не представлял трудности для студентов, так как здесь необходимо было составить короткие разговорные диалоги. Эти диалоги студенты готовили как домашнее задание, заранее их отрепетировали. Студенты Сергей Г., Галина М., Павел Т. представляли придуманные шуточные диалоги на английском языке; с неподражаемой мимикой и жестами изображали героев мультфильмов, а остальные студенты угадывали, кого изображают. Были представлены Человек-паук, Микки-Маус, Принцесса и Шрек, Черепашки-ниндзя и др.

Не вызвало у студентов затруднения и задание по подбору музыки к мультфильмам. Однако лучше всего с этим заданием справились те студенты, которые предложили компьютерный вариант, записав дома на диск эпизод из мультфильма и произведя наложение саундтрека. Студенты, которые не имеют дома компьютера и не владеют этой техникой, выполнили задание с использованием видеомagneтoфона, телевизора и музыкального центра. Необходимо было добиться при показе точного совпадения начала эпизода из мультфильма, который демонстрировался при отключённом звуке, и музыкального отрывка, записанного на диске и проигранного на музыкальном центре. Некоторым студентам добиться чёткого совпадения не удалось, что сказалоcь на качестве выполнения задания.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что, несмотря на некоторые недочёты и трудности, с которыми сталкивались студенты, нам удалось в ходе занятий решить поставленные задачи.

На наш взгляд, эффективность занятий спецкурса зависит от соблюдения следующих условий: обеспечение студентов дидактическим раздаточным материалом, использование мультимедийной аппаратуры (телевизор, видео, музыкальный центр, компьютер, домашний кинотеатр), применение разнообразных форм ведения занятий, осуществление дифференцированного подхода к студентам, а также постоянного контроля за

работой студентов и обязательная оценка педагогом выполненной студентами работы.

При подготовке и проведении занятий необходимо использовать новейший материал по киноискусству, публикующийся в англоязычной прессе и богатейший материал, который представлен во всемирной сети Интернет. Элемент новизны даст возможность поддерживать постоянный активный интерес студенческой аудитории к занятиям.

Предложенный нами спецкурс может быть основой для творческой переработки и проведения подобных занятий с учётом развивающейся социокультурной ситуации, новинок киноиндустрии, возрастных особенностей аудитории. Этот спецкурс может также быть использован как база для разработки курса медиаобразования средствами кинематографа стран изучаемых иностранных языков (кинематографа Германии – на немецком языке, Франции – на французском языке, Италии – на итальянском языке и т.д.).

Примечания

- Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф.Будько, С.И.Петрова. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие. М.: Высшая школа, 1999.
- Практикум по методике преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /Под общ. ред. К.И.Саломатова, С.Ф.Шатилова. М.: Просвещение, 1985.
- Фёдоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005.
- Федоров А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры//Прикладная психология. 2002. № 2. С.84-89.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. 2004. № 4. С.43-51.

ИНТЕРАКТИВНОЕ РАЗВИТИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ В WEB QUEST И ДЕЛОВОЙ ИНТЕРНЕТ-ИГРЕ*

*А.В.Федоров,
доктор педагогических наук,
профессор
А.А.Новикова,
кандидат педагогических наук,
доцент*

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

В настоящее время уже существует поколение школьников и студентов, для которых более привычным является восприятие аудиовизуальной информации, нежели печатной, недаром в англоязычной литературе его называют Generation Dot Com. И приходится признать, что эту ситуацию нельзя повернуть вспять: телевидение, видео, компьютер, Интернет и другие телекоммуникационные сети неумолимо изменяют аудиторию, постепенно превращая «читателей» в большей мере в «зрителей». Знания того, как функционируют медиа, как мы взаимодействуем с ними и как мы можем использовать их с максимальной пользой [Worsnop, 1999] становятся необходимым компонентом компетентности современного человека.

К сожалению, учащиеся часто используют информационные интернет-ресурсы лишь в «корыстных целях» - копируя готовые рефераты, например. Такая деятельность, естественно, не становится реальной базой для развития медиакомпетентности личности. Пассивное восприятие любой информации может привести, к потребительскому отношению к медиа, плагиату текстов, работ, идей, в конечном итоге - к стереотипному мышлению и искаженному мировоззрению. Соответственно, цель личностно-ориентированного, развивающего медиаобразования - помочь аудитории развить творческое и критическое мышление. Как подчеркивает Е.С.Полат, для развития нравственной, творческой, самостоятельно мыслящей личности необходим не только значительно больший объем информации, чем тот, который могут предоставить учитель, учебник, и учебные пособия, а «большая вариативность информации, отражающая разные точки зрения, разные подходы к решению одних и тех же проблем» [Полат, 2001, с.8].

Использование интернет-ресурсов в этом смысле может служить базой для тренировки и развития навыков анализа, синтеза и оценки информации,

развития критического мышления студентов. Такие практические упражнения, как идентификация основной мысли, идеи, причинно-следственной связи, распознавание главной и второстепенной информации, цели и мотивации автора, сравнение, сопоставление различных источников и точек зрения на одну проблему, различие между фактом и субъективным мнением могут стимулировать аналитические способности студентов. Подведение итогов, предположение последствий, обобщения тренируют умения синтеза информации, если при этом обсуждаются медиатексты, их релевантность и достоверность, т.е. умение оценить интернет-ресурс, чему, на наш взгляд, существенно могут помочь ответы на вопросы:

- Кто автор данного сайта? (частное лицо, государственная организация, фирма и т.д.);
- С какой целью он был создан? (объяснить, информировать, убедить в чем-либо, и т.п.);
- Используются ли авторами приемы убеждения, пропаганды?;
- Насколько достоверны факты, представленные на сайте, и как мы можем судить об этом? (есть ли библиография, ссылки и т.п.).

Для продуктивной совместной или индивидуальной деятельности в проекте учащиеся должны владеть целым рядом умений:

- интеллектуальными*: работать с информацией, анализировать, систематизировать, обобщать ее, устанавливать ассоциации с ранее изученным, делать выводы;
- творческими*: генерировать идеи, находить многовариантные решения проблемы, предвидеть возможные последствия принимаемых решений;
- коммуникативными*: вступать в общение, слушать партнера по общению, адекватно влиять на собеседника, отстаивать свою точку зрения, находить компромисс с собеседником, прогнозировать результат своего высказывания и др.
- социальными*: сотрудничать с другими, принимать точку зрения других, нести ответственность за результаты своего труда, подчиняться решению группы, доверять членам команды [Палаева, 2005].

Используя проектные задания, мы можем расширить представления учащихся об интернете, раскрыть обучающий потенциал «всемирной паутины» как средства для дальнейшего непрерывного самообразования.

Одним из методов работы с Интернет источниками является веб-квест (от англ. Quest - поиск, приключение). Концепция веб-квестов была разработана в США в Университете Сан-Диего в середине 90-х годов профессорами Б.Доджем [Dodge, 1997] и Т.Марчем [March, 1998]. На портале веб-квестов Университета Сан-Диего (<http://webquest.org>) размещены методические рекомендации, многочисленные примеры и шаблоны, помогающие преподавателям самостоятельно создать веб-квест. Быстрыми темпами новая технология завоевала популярность как среди американских, так и европейских педагогов, а с конца 90-х годов стала распространяться и в России. Благодаря Программе межшкольных интернет-связей, проводившейся в 1998-99 годах, несколько российских образовательных

учреждений из Иркутска, Ангарска, Перми разработали оригинальные web quests по химии, экологии, физике и другим предметам и разместили их на сайте <http://school-sector.relarn.ru>. Однако русскоязычные веб-квесты для студентов высших учебных заведений найти не так легко, по крайней мере, наиболее известные поисковые системы не дают данных о наличии таких сайтов.

Веб-квест представляет собой образовательный сайт, посвященный самостоятельной исследовательской работе учащихся (обычно в группах) по определенной теме с гиперссылками на различные веб-странички. Структура web quest состоит из нескольких обязательных разделов:

- введение (где сформулирована тема проекта, обоснована ценность проекта),
- задание (цель, условия, проблема и ее оптимальное решение),
- процесс (поэтапное описание процесса работы, распределение ролей, обязанностей каждого участника, ссылки на Интернет ресурсы, конечный продукт),
- оценка (может включать как шкалу для самооценки и оценки работы коллег по группе, так и описание критериев оценки преподавателем),
- заключение (обобщение результатов, подведение итогов (чему научились, какие навыки приобрели; возможны риторические вопросы или вопросы, мотивирующие дальнейшее исследование тематики).

После презентации результатов в классе проекты, как правило, размещаются в интернете для ознакомления других учащихся.

Ключевым разделом любого веб-квеста является подробная шкала критериев оценки, опираясь на которую, участники проекта оценивают самих себя, товарищей по команде, этими же критериями пользуется и учитель. Например, если для презентации результатов исследования была выбрана устная форма, то критерии будут включать жесты, грамматику и произношение, организацию речи. Если же была использована презентация в Power Point, то учитывается еще и эстетическое оформление, техническое исполнение. Затем по каждому критерию составляются дескрипторы соответствия от наилучшего до наихудшего примера исполнения, выраженные в баллах. Таким образом, вместо традиционной оценки и устного комментария, такого как «Ну что же, неплохо», «Молодцы!», «Отлично справились с заданием, садитесь», учащиеся получают более адекватную оценку - объективный анализ их работы.

В процессе творческой работы школьники/студенты получают не «готовые к употреблению» знания, упрощенные и клишированные формулы, а сами вовлечены в поисковую деятельность. Естественно, что любой веб-квест не должен быть изолирован от учебного процесса в целом, он нуждается в непосредственной связи с предыдущей и последующей познавательной деятельностью студентов [March, 1998]. Согласно критериям оценки качества, разработанные Т.Марчем, хороший образовательный квест должен иметь интригующее введение, четко сформулированное задание, которое провоцирует мышление высшего порядка, распределение ролей, которое обеспечивает разные углы зрения на проблему, обоснованное

использование Интернет-источниками. Лучшие примеры веб-квестов демонстрируют связь с реальной жизнью, их заключение непосредственно связано с введением, суммирует познавательные навыки, и возможность применить их в других дисциплинах или областях.

Собрание веб-квестов по всем предметам постоянно растет. Однако тот факт, что в настоящее время на сайтах авторов этой технологии, Б.Доджа и Т.Марча нет отдельной категории под названием «медиаобразование», «медиаграмотность» или «медиакомпетентность» (Media Education, Media Literacy, Media Studies, Media Competence), говорит о том, что здесь существует поле деятельности для медиапедагогов. Самыми активными пока оказались преподаватели истории, географии, английского языка (как родного) и литературы, естественных наук.

Категории, по которым распределяют наиболее удачные по оценке специалистов веб-квесты в портале Университета Сан Диего и на сайте <http://bestwebquests.com/>, кроме английского и других языков включают также экономику, искусство, музыку, математику, здоровье, социальные науки, технологию, информационную грамотность. И хотя последние две категории кажутся наиболее близкими к предмету медиаобразования, тем не менее, анализ этих примеров показал, что большая часть этих образовательных сайтов посвящена проблеме авторских прав, эффективной работе с он-лайн ресурсами, качественной оценке веб-сайтов. Нами были найдены всего два англоязычных веб-квеста, непосредственно связанных с медиакомпетентностью, и оба они посвящены рекламе.

Что касается русскоязычного интернета, то, например, в 2005 году Центр медиаобразования г. Тольятти на созданном им сайте <http://www.mec.tgl.ru> пригласил учащихся образовательных учреждений (в основном – старшеклассников) принять участие в деловой игре «Медиаобразование XXI века» (<http://www.mec.tgl.ru/index.php?module=subjects&func=listpages&subid=57>). Предложенная посетителям сайта «Виртуальная экскурсия по стране медиа» (http://mec.tgl.ru/modules/subjects/pages/igra/prilog_1.doc), которая хотя и не полностью соответствовала формату учебного веб-квеста, но тем не менее выполнила главную из его задач – стимулировала самостоятельное исследование учащихся, связанное во всемирной виртуальной сетию.

В начале игры на сайте появилось объявление, в котором учащиеся призывались «посетить интереснейшую, загадочную страну под названием МЕДИА». Предполагалось, что по ходу виртуального путешествия учащиеся узнают «много нового, интересного и полезного в области современных средств массовой информации и коммуникации, попробуют свои силы в создании организации, занимающейся вопросами медиаобразования». Координаторы медиаобразовательной деловой игры С.А.Одегова и Н.И.Торгашина предложили школьникам вместе с их педагогом-консультантом, владеющим информационными технологиями, создать команду единомышленников в количестве 5-7 человек, отправить по

электронной почте заявку на участие в деловой игре «Медиаобразование XXI века» и в течение месяца пройти следующие четыре этапа:

- первая неделя игры - регистрация в стране *Медиа* (для этого каждая команда должна была подготовить свою виртуальную «визитную карточку», а также приветствия жителям страны *Медиа* и другим командам;

- вторая неделя игры - виртуальная экскурсия по стране *Медиа* (то есть посетить основные российские интернет-порталы, посвященные проблемам медиаобразования, среди которых важное место заняли созданные под нашим руководством медиаобразовательные сайты <http://edu.of.ru/mediaeducation>, <http://www.medialiteracy.boom.ru> и др.). В процессе этой виртуальной экскурсии команды-участники познакомились с терминологией медиаобразования («медиа», «медиаобразование», «медиакультура», «медиапедагоги», «медиауроки» и пр.), с основными задачами и проблемами медиакультуры и медиаобразования, с теориями медиаобразования, с основными этапами развития медиаобразования в России и т.д.

В частности, совершая виртуальное путешествие по городу *Теория медиаобразования* (здесь командам предлагалось познакомиться с проанализированными нами медиаобразовательными теориями на странице созданного нами сайта <http://medialiteracy.boom.ru/medialiteracy/Conceptions.htm> и интернет-кафе *История медиаобразования* (изучение опубликованной нами статьи и книги по истории медиаобразования в России (http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov/istor_mo.htm)). При этом командам предлагалось обсудить ряд вопросов (Какая из теоретических концепций медиаобразования является наиболее привлекательной для школьников? Что вас заинтересовало (поразило) в истории медиаобразования России? Кто из известных российских специалистов в области медиаобразования внес существенный вклад в её развитие?).

Далее командам предлагалось посетить виртуальный город *Медиа-ревью* (то есть сайт, созданный профессором А.П.Короченским - <http://mediareview.by.ru/mediaedu.htm?extract=1130125319>). Здесь также предлагалось обсудить ряд актуальных вопросов, касающихся роли медиа и медиаобразования в современном мире (Как влияет современная информационная среда на детей (на вас) с вашей точки зрения? Почему? Что и как вы бы изменили в информационной среде? Действительно ли медиаобразование призвано/способно подготовить новое поколение к жизни в современном информационном мире? Медиа – это источник знаний или помеха в образовании и воспитании?).

В следующем виртуальном городе страны *Медиа* под названием *Медиаобразование XXI века* участники проекта приглашались посетить сайты с нашими статьями и книгами по проблемам современного медиаобразования (<http://www.rsci.ru/client/MoreInfo.html?Language=0&MessageID=57>; <http://www.medialiteracy.boom.ru> и др.), после чего также обсудить ряд вопросов (Что такое медиа сегодня? Какова роль медиакультуры в жизни

людей? Какие возможности предоставляет медиаобразование современному человеку для решения своих проблем? Какие основные условия необходимы для развития процесса медиаобразования в России?).

После знакомства с каждым из медиаобразовательных сайтов командам рекомендовалось провести мини-конференцию или круглый стол, где шел обмен впечатлениями о полученных знаниях, обсудить вопросы, предложенные экскурсоводом в каждом пункте путешествия. В ходе обсуждения команды должны были выработать единую позицию, которая потом отражалась в творческом отчете. Свои впечатления о новых знаниях нужно было представить в форме небольшого эссе (объемом не более трех страниц) «Что дает современному школьнику медиаобразование?» и отправить его по электронной почте организаторам проекта. Все эти творческие работы размещались затем на страничке сайта Центра медиаобразования - в разделе «Дистанционные проекты»: Деловая игра «Медиаобразование XXI века».

- третья неделя игры предполагала выступление каждой из команд в роли организаторов фирмы (организации), которая претворяет в жизнь идеи и задачи медиаобразования. Для этого необходимо было «разработать направления деятельности, структуру, а также создать: логотип фирмы, визитную карточку (визитку) сотрудника фирмы, рекламный персонаж или рекламу в СМИ». Результаты этой творческой работы предлагалось представить в форме презентации в Power Point и также переслать по электронной почте организаторами проекта.

- четвертая неделя игры - творческий отчет «Мои впечатления о стране *Media*. Что дало мне посещение этой страны» (учащиеся делились своими впечатлениями о путешествии, рассказывали о своих ощущениях, о том, какие открытия вы совершили, чему научились). На церемонии награждения (победители деловой игры получили памятные призы) состоялась презентация лучших отчетных работ.

В дополнении к вышеприведенным заданиям на сайте <http://www.mec.tgl.ru> были выложены рекомендации по написанию эссе, созданию презентаций Power Point с включением в них фотографий с помощью Adobe Photoshop и т.д.

Работы, представляемые на конкурсы в рамках деловой игры, оценивались по следующим показателям:

- актуальность – каким образом информация, представленная в проектах, соотносится с основной идеей конкурса;
- доступность – насколько доступна для понимания и восприятия основная идея творческой работы;
- форма подачи – оригинальность творческого подхода, использование новых, убедительных форм и методов;
- эффективность воздействия – насколько проект заинтересовывает, эмоционально увлекает аудиторию;
- техничность – выполнение технических требований, предъявленных к работе;

-завершенность проекта » [Одегова, Торгашина и др, 2005].

В виртуальной деловой игре участвовали 17 команд учащихся. При этом авторы творческих работ могли использовать материалы не только созданные самостоятельно, но и заимствованные из различных источников, однако при использовании материалов других авторов необходимо было строго соблюдать Закон РФ «О защите авторских и смежных прав» от 20 июля 2004 года. Организаторы деловой игры «Медиаобразование XXI века» оставляли «за собой право использовать их по завершении проекта в некоммерческих целях с обязательной ссылкой на авторов».

Конечно, кто-то из участников педантично следовал последовательности заданных координаторами вопросов. Кто-то, наоборот, импровизировал, не обращая внимания на любые рекомендации и правила. Кто-то увлеченно спорил с неверными, на их взгляд медиаобразовательными концепциями...

В итоге анализ опубликованных на сайте эссе на тему «Что дает современному школьнику медиаобразование?» с точки зрения разработанных нами показателей медиакомпетентности личности привел нас к выводу, что участникам деловой игры в итоге удалось продемонстрировать достаточно высокие уровни практически всех показателей медиакомпетентности личности (мотивационного, контактного, информационного, перцептивного, интерпретационного, практико-операционного/ креативного).

Напомним, что мы понимаем ***медиакомпетентность личности как совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих использованию, критическому анализу, оценке и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.***

Таким образом, для личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности (нам уже приходилось отмечать, что некоторые ученые вместо термина «медиакомпетентность» используют слова «уровень медиакультуры», «медиаграмотность» или «медиаобразованность», что, на наш взгляд, лишний раз свидетельствует о терминологическом плюрализме, свойственном медиаобразовательному процессу), присущи следующие характеристики

1) мотивационного показателя: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами, включающих:

- выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;
- стремление получить новую информацию;
- стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);

- стремление к идентификации, сопереживанию;
- стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- стремление к художественным впечатлениям;
- стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;
- стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

2) контактного показателя: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

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

4) перцептивного показателя: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации;

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

6) практико-операционного показателя: практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

7) креативного показателя развития медиаграмотности аудитории: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности.

Приведем характерные цитаты из опубликованных на сайте <http://www.mec.tgl.ru> эссе на тему медиаобразования, в тексте которых можно

ощутить, что практически все без исключения участвовавшие в деловой интернет-игре (напоминающей веб-квест) обнаружили осознанные мотивы для контактов с миром медиа и медиаобразования, неплохой уровень знаний о функциях медиа и медиаобразования, способности к восприятию и интерпретации получаемой медийной информации:

«Со стремительным развитием информатики, информационно-коммуникационных технологий, людям приходится изучать закономерности массовой коммуникации, то есть иметь дело с такой увлекающей и чарующей наукой, как Медиаобразование. (...) В итоге молодое поколение должно получать положительные эмоции от общения с медиакультурой, уметь грамотно использовать технические ресурсы, критически оценивать медиапродукты. Медиаобразование должно направить человека на позитивное и полезное развитие. И от его качества будет зависеть культурный и духовный уровень будущего поколения» (эссе команды «Вирус!!!», консультант О.Н.Кривохижина).

«Знание – сила (Scientia potentia est). Если человека, с самого раннего возраста не подготовить, то он не будет понимать важность всех этих новых технологий, и движение в сторону информационной образованности будет медленным и неверным. Про поколение старшее можно сказать лишь то, что они перешли в этот век не понимая всей сущности, и отстали от своих детей в информационной подготовке. Отсюда – еще одна проблема: те, кто должен нас учить, далеко не всегда сами сведущи в каких-либо технологиях. Как мы считаем, центральные задачи медиаобразования - подготовить новоиспеченное поколение к жизни в современных информационных условиях. Подготовить к восприятию разнообразной информации, и научить человека постигать её, понимать последствия её воздействия на психику, овладевать новыми способами общения. (...) Медиаобразование, на наш взгляд, должно проходить сквозной нитью в общем курсе образования. Это интересно, полезно, необходимо. Мы учимся и готовы учиться дальше!» (эссе команды «Blareas», консультант Л.А.Кириллина).

«Информационная среда оказывает очень большое влияние на сознание человека далеко не вся информация вещаемая СМИ достоверна объективна и полезна. Именно по этому в человеке должно формироваться критическое отношение к масс-медиа, он должен здраво воспринимать и оценивать медиаинформацию. Медиакультура окружает человека по всюду, и введение её в учебный процесс будет вполне закономерно (эссе команды Extra Team, консультанты Н.А.Шустикова и Т.Н.Коровкина).

«Мы считаем, что **медиаобразование** действительно способно, и даже призвано подготовить новое поколение к жизни в современном информационном мире. Ведь оно дает множество информации, способствующей развитию навыков использования данных, полученных из каких либо источников, подготавливает и учит детей «жить» в своем не до конца разгаданном мире. Медиа ни в коем случае не помеха в образовании и воспитании, а наоборот ступенька к новой, современной жизни. И по этой

ступеньке поднимется новое, образованное поколение, способное на многие великие дела!» (эссе команды «Мы из школы 61», консультант Н.А.Исаева);

«Медиаобразование – это то, о чем мечтал каждый школьник, хотя навряд ли он представлял, что его желание будет так мудро называться. (...) Удивительно, насколько это понятие объемно и разносторонне:

* Помогает изучать закономерности массовой коммуникации. Как умно звучит! А если проще, то просто учит нас общаться, но не только на языке себе подобных, но и с помощью новых информационных технологий;

* Готовит к восприятию различной информации. Да, именно различной. Сегодня чего только не прочитаешь, не увидишь, не услышишь, и все это нужно уметь правильно понять и «переварить»;

* Учит даже самих учителей: как заставить нас «грызть гранит науки» быстрее и интереснее. И для этого, оказывается, имеются определенные методы и формы проведения занятий, уж чего бы мы никогда не подумали;

* Связано не только с педагогикой и воспитанием, но и искусствоведением, историей, культурологией, психологией и другими мудреными науками.

Получается, что медиаобразование может все. Но главное, на наш взгляд то, что это наука, как, впрочем, и любая другая, только средство, и как использовать это средство – во благо или во зло – решать нам, людям.

Много знать- это хорошо или плохо? Смотря, что знать и где применять свои знания. Ни для кого не секрет, что информация бывает разной и по-разному влияет на человека, его духовный мир и сознание. И только сам человек может решить, что ему смотреть, слушать, читать. Никакие запреты не помогут: «запретный плод всегда сладок». Другое дело – дети, которые еще не понимают, что такое хорошо и что такое плохо. Но об этом должны позаботиться взрослые» (эссе команды «Неугомон», консультанты О.Н.Байщерякова и Ю.А.Майорова);

«В идеале медиаобразование должно научить человека автоматически, словно через фильтр прочищая, выбирать нужную ему информацию, отбрасывая в сторону «воду» или «бред». Тогда он сможет развить свою личность, научиться выражать своё мнение и доказывать его. Может ещё и создаст что-нибудь полезное всему миру. В общем, главное – чтобы медиакультура не оказывала в XXI веке отрицательного воздействия на человека. А если, повторимся, она ещё и принесёт ему пользу, удовольствие от общения или творчества, - тогда медиаобразованию вообще цены бы не было! ... Медиаобразование – первая ступень на пути к освоению огромного пласта культуры современного общества – медиакультуры. В скором времени общество будет говорить на языке медиа. Только освоив азы этой культуры, человек сможет «чувствовать себя в своей тарелке», нормально жить, быть полезным другим людям. Это ли не есть идеал?» (эссе команды «Макросы Тетриса», консультант И.А.Якушева).

Что касается практико-операционного/ креативного показателя медиакомпетентности, то он как раз и проявился в первую очередь в том, что команды учащихся виртуальной деловой игры «Медиаобразование XXI века»

сумели выполнить большинство творческих заданий (в том числе и создание медиаобразовательных презентаций в Power Point) на достойном уровне.

Итак, медиаобразовательные веб-квесты представляется новой и перспективной технологией в медиапедагогике. Тематика для создания медиаобразовательных web quests разнообразна. Например, это могут быть актуальные проблемы медиакомпетентности/медиаграмотности - это не только реклама и консьюмеризм в обществе, но и медийное насилие, стереотипизация и гендерная репрезентация в медиа, проблемы телевидения, глобализации поп-культуры и многие другие.

Воспользовавшись структурой «классического» веб-квеста и шаблонами для его создания, можно разработать целый ряд медиаобразовательных сайтов для старшеклассников и студентов. Например, одна из злободневных тем телевизионной журналистики и медиаобразования - многочисленные реалити-шоу («Кандидат», «Дом-2», «Голод» и др.), которые идут в прайм-тайм на нескольких каналах. В процессе работы команды учащихся изучают различные аспекты реалити-шоу и разные точки зрения по данной проблеме (пользуясь сайтами самих реалити-шоу, информацией о рейтинге аналогичных телевизионных передач в России и в других странах, интервью с продюсерами, критическими статьями журналистов, психологов, медиапедагогов), выражают свое собственное мнение (в чем причина популярности reality show, кто участвует в них, и что служит мотивацией главных «героев», какой/какие виды реалити-шоу кажутся интересными и познавательными, а какие - скучными или вредными: почему и для какой аудитории). В результате участники составляют заявку оригинальной образовательной передачи – реалити-шоу, пользуясь подробным планом:

- На каком канале должно транслироваться ваше шоу и почему?;
- Какова целевая аудитория передачи? Название шоу? Его главные персонажи?
- Место съемок, декорации, реквизит;
- Главная сюжетная линия;
- Второстепенные конфликты, проблемы, задачи, которые будут решать ее герои;
- Призы, за которые участники шоу будут бороться;
- Образовательная цель программы, чему научиться зрители шоу;
- Как будет достигнута образовательная цель?

Ссылки на Интернет ресурсы могут включать как homepages российских версий реалити-шоу (www.reality-show.ru, www.dom2.ru, www.golodtnt.ru, www.kandidat.org.ru), так и критические статьи в прессе [Быховский, 1999; Николаева, 2002 и др.], в профессиональных журналах (www.journalist-virt.ru). Для студентов, владеющих английским языком, важно добавить ссылки на англоязычные сайты (www.realitytvlinks.com, www.cbc.ca/news/background/tv).

Примечания

- Dodge B. (1997). Some Thoughts About WebQuests 1995-1997. http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
<http://bestwebquests.com/> (портал лучших примеров веб-квестов, которые прошли конкурсный отбор специалистов).
- March, T. (1998). Why Web Quests? An introduction/ www.ozline.com/webquests/intro.html
- Worsnop, C. (1999). Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga: Wright Communications.
- Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты//Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99»/ <http://ito.bitpro.ru/1999>
- Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся//Вопросы Интернет-образования. 2002. № 7. http://vio.fio.ru/vio_07
- Одегова С.А., Торгашина Н.И. и др. Медиаобразование XXI века: деловая игра. Тольятти, 2005. <http://www.mec.tgl.ru>
- Палаева Л.И. Метод проектов в обучении английскому языку учащихся среднего этапа обучения общеобразовательной школы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
- Полат Е.С. и др. Интернет в гуманитарном образовании/Под ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 2001.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В СОЕДИНЕННОМ КОРОЛЕВСТВЕ И ИРЛАНДИИ*

***А.В. Федоров,
доктор педагогических наук,
профессор***

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

Медиаобразование в Британии: краткий исторический очерк и ключевые понятия

История медиаобразования в Соединенном Королевстве насчитывает уже несколько десятилетий. Как и во многих других странах, это движение началось с кинообразования, а затем охватило более широкий спектр (пресса, телевидение, Интернет и т.д.).

В Британии существует несколько организаций, занимающихся различными вопросами медиаобразования. Среди них можно выделить Британский киноинститут (British Film Institute – BFI), основанный правительством в 1933 году. В институте есть отдел образования, обладающий уникальной коллекцией книг (41000 экземпляров на 15-ти языках), журналов (145000 номеров из 45 стран мира) и газет (2000000 номеров), так или иначе имеющих отношение к медиакультуре. Отдел образования в течение многих лет проводит конференции и семинары, медиакурсы для учителей, осуществляет масштабные исследования, публикует книги, учебные пособия и методические рекомендации для педагогов. С 1975 года открыт The English and Media Centre - независимая некоммерческая образовательная организация. Ее деятельность тоже направлена на развитие медиаобразования в Соединенном Королевстве (магистратура по медиаобразованию в Лондонском университете, семинары, конференции, публикация книг, учебников, пособий, журнала English and Media Magazine, разработка и выпуск CD-ROMных дисков и т.д.).

В 1996 году в Англии на базе педагогического факультета Саутэмптонского университета (The University Southampton, UK) открылся Центр медиаобразования (Media Education Centre), который возглавил профессор Эндрю Харт (A.Hart). Данный центр стал инициатором широкомасштабных научных исследований, как на британском, так и на международном уровнях. Главными проектами центра (а до этого исследовательской группы Э.Харта) в 90-х годах прошлого века стали исследования «Медиаобразование на уроках

английского языка» и «Международные перспективы медиаобразования». Результаты этих исследований нашли воплощение в книгах и статьях [23; 24; 25; 26; 27; 28 и др.], были доложены на конференциях и семинарах, в том числе и на международном уровне. Центр вот уже несколько лет готовит магистров и докторов наук в области медиаобразования, проводит занятия специализированных курсов. На рубеже XXI века Э.Харт развернул еще одно крупное исследование под названием «Евромедиапроект», целью которого стал анализ современного состояния медиаобразования в европейских странах (одним из участников проекта стал и автор этих строк). К сожалению, внезапная смерть Э.Харта в январе 2002 года не позволила ему завершить руководство исследованием. Итоги европейского медиаобразовательного проекта были подведены рабочей группой исследователей под руководством швейцарского ученого и медиапедагога, профессора Цюрихского университета Д.Сюсса (Daniel Suss).

В 1998 году при патронаже правительственного департамента культуры Британский киноинститут создал Рабочую группу по кинообразованию (Film Education Working Group), которая активно занялась исследовательской деятельностью по кино/медиаобразовательным проблемам [32]. С Британским киноинститутом тесно сотрудничает еще одна влиятельная организация Film Education, которая занимается программами, связанными с подготовкой методических рекомендаций и пособий для учителей на материале кино и телевидения.

В 30-х годах XX века британское медиаобразование (впрочем, тогда данный термин не употреблялся, речь шла об обучении с применением средств массовой информации – кино, радио, прессы) развивалось в основном согласно «предохранительной», «прививочной» парадигме (the inoculative paradigm), направленной на противостояние вредному влиянию медиа. В шестидесятые годы, под воздействием французской теории «авторского кинематографа», медиаобразование в Соединенном Королевстве было в основном связано с изучением «медиа как популярной культуры» в лучших ее образцах (popular arts paradigm). В то же время на развитие медиаобразования в Британии определенное влияние оказали идеи выдающегося канадского исследователя медиакультуры М.Маклюэна [McLuhan, 41; 42]. Начиная с 60-х, медиакультура в том или ином виде стала изучаться в большинстве британских университетов.

В 70-х - 80-х годах XX века медиаобразование в Соединенном Королевстве расширилось с созданием новых кинообразовательных курсов для средней школы и позже новых курсов по медиа, которые

были включены в экзаменационный список для 16-18-летних учащихся. В связи с развитием семиотических теорий в 70-х годах медиаобразование стало больше ориентироваться на структуралистскую трактовку медиатекстов как знаковых систем (representation paradigm). Эти направления были впервые довольно подробно описаны и проанализированы Л.Мастерманом [Masterman: 35; 36; 37, 20-32: 51, 22-23].

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» ('popular arts paradigm'), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л.Мастерман справедливо указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбирать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение». (...) Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения – в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, - без сомнения, всегда имел широкую практику». (...) Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов массовой кинопродукции (и, в конечном счете, кино как средства массовой информации перед телевидением), серьезной газеты – иллюстрированным изданиям, содержательных телепередач, посвященных текущим событиям, и документальных программ – телеиграм и мультфильмам. Другими словами, избирательность в этом случае выражалась в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьезных вкусов учителей в области массовой информации популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают ученики. Объект же воздействия – вкусы большинства учеников в области массовой информации, - несмотря на продолжающиеся и по сей день попытки привить детям избирательный подход, остался в прежнем состоянии» [49, 22-23].

На мой взгляд, в этих словах Л.Мастермана дана характеристика не только одной из концепций британского медиаобразования, но и ведущей концепции медиаобразования в России. В самом деле, в течение нескольких десятилетий лидеры российской медиапедагогике – О.А.Баранов, И.В.Вайсфельд, С.Н.Пезин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и другие разрабатывали теоретические и методические подходы, в большинстве случаев основанные на материале высокохудожественных произведений (преимущественно – игровых фильмов). Что ж, в этом нет ничего удивительного – российская педагогика всегда поощряла изучение в школе и вузе лучших образцов культуры.

Между тем Л.Мастерман считает, что цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки качества информации помимо всего прочего практически недостижима, так в мире не существует четких и доказательных критериев оценки медиатекстов. «Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе или в другое историческое время» [49, 23]. Так или иначе, нужно будет постоянно сталкиваться с вопросами: «Ценность для кого? Ценность для чего? Ценность, отвечающая каким критериям?» [37, 24]. Вместе с тем, Л.Мастерман не призывает отказаться от рассмотрения проблемы ценности медиатекста вообще. «Мы не утверждаем, - пишет он, - что вопросы художественной ценности не должны иметь места в медиаобразовании. Но мы убеждены, что эти вопросы должны быть отодвинуты из центра педагогического внимания, чтобы облегчить путь к главной цели: развить понимание учащимися медиатекстов, – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» [37, 25].

Таким образом, медиаобразование по Л.Мастерману – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования: «необходимо, - пишет он, - развивать новые пути диалога, когда и учителя, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [37, 45]. Поэтому значительно перспективнее и лучше изучать не шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека, то есть медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с его акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [49, 23]. Однако «цель медиаобразования не просто критическое понимание, но «критическая автономия» [37, 42], то есть способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах. К примеру, в последнее время Л.Мастерман все больше пишет об усилении роли медиарекламы в современном обществе и необходимости ее критического анализа на уроках [38, 7].

Отбросив в сторону «прививочный» и «эстетический» подходы, Л.Мастерман [50, 31-32] выдвинул свою медиаобразовательную

парадигму, основанную на развитии у учащихся «критического мышления» по отношению к любым медиатекстам. В частности, он выделил четыре важнейших области, достойных изучения:

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

Тут, в частности, учитываются разработанные Л.Мастерманом так называемые 18 принципов медиаобразования [51]:

- 1) медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;
- 2) центральная концепция медиаобразования - репрезентация. Медиа не отражают реальность, а представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;
- 3) медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Однако – учащиеся являются приоритетной аудиторией для медиаобразования;
- 4) цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но критической автономии;
- 5) медиаобразование – это исследовательский процесс;
- 6) медиаобразование – актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и теперь» в широком идеологическом и историческом контексте;
- 7) ключевые понятия медиаобразования в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;
- 8) содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;
- 9) эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применить свое критическое мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;
- 10) в идеале оценка медиаобразования учащихся – это их самооценка;
- 11) медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога;
- 12) медиаобразование – это, скорее, диалог, чем дискуссия;
- 13) медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов. Короче, медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях;
- 14) медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;

- 15) медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики»;
- 16) медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;
- 17) медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;
- 18) медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога, в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

Здесь Л.Мастерман выделяет такие ключевые понятия, как «обозначение» (denotation), «ассоциация» (connotation), «жанр» (genre), «селекция» (selection), «невербальная коммуникация» (nonverbal communication), «язык медиа» (media language), «натурализм» (naturalism), «реализм» (realism), «аудитория» (audience), «организация» (institution), «конструкция» (construction), «медиавосприятие» (mediation), «репрезентация» (representation), «код/кодирование/декодирование» (code/encoding/decoding), «выделение» (segmentation), «сюжетная структура» (narrative structure), «источники» (sources), «идеология» (ideology), «риторика» (rhetoric), «рассуждение» (discourse), «субъективность» (subjectivity) и др. [37, 41-42].

При этом Л.Мастерман полагает, что успешное медиаобразование должно быть обусловлено следующими факторами:

- ясное понимание педагогом целей обучения;
- продуктивное обсуждение этих целей с учащимися, с учетом их собственных комментариев, приоритетов и энтузиазма;
- регулярность проверки, анализа, (а если нужно - и пересмотра) целей занятий [37, 19].

Понимая, что любой процесс обучения должен иметь какие-то показатели оценки, Л.Мастерман предлагает оценивать эффективность медиаобразования «двумя принципиальными критериями:

- способностью учащихся использовать свои знания (критические идеи и принципы) в новых ситуациях;
- уровнем обязательств, интереса и мотивации, которыми обладают учащиеся» [37, 43].

Возможность использования видеотехники и расширение влияния ТВ сделало работу на телематериале базовой для британской модели медиаобразования [10; 13; 29; 33; 34; 46]. Однако медиаобразование вплоть до 80-х годов XX века осуществлялось только в тех школах, где были учителя-энтузиасты, заинтересованные в том, чтобы их ученики могли лучше ориентироваться в мире массовой информации.

Коренные изменения произошли лишь в 1988-1989 годах, когда по инициативе Британского киноинститута (BFI) медиаобразование впервые стало составной частью национальных учебных планов в Англии и Уэльсе. При этом наиболее эффективным путем медиаобразования был признан интеграционный подход. Изучение медиакультуры предусматривалось в рамках такого обязательного предмета начальной и средней школы как «Английский язык» (в основном для возраста с 11 до 16 лет). Впрочем, подразумевалось, что медиакультура станет изучаться и на других уроках (иностранных языков, истории, географии, искусства, музыки, точных наук и т.д.).

Однако вскоре оказалось, что многие учителя отнеслись к нововведениям без особого энтузиазма. Быть может, именно поэтому британское правительство дважды (в 1992 и в 1993 году) делало попытки исключить медиаобразовательные элементы из школьных учебных планов. Так или иначе, к 1993 году позиции медиаобразования в английских школах были ослаблены. В частности, в них игнорировались такие важные ключевые аспекты как «репрезентация», «аудитория» и «агентство». Однако, несмотря на это, в 1995 году 30000 британских школьников выбрали предмет «Медиа» для сдачи экзаменов. Медиатексты стали изучаться «с помощью практических упражнений, дискуссий, исследовательских заданий, поставленных в контекст с реальными функциями медиа в обществе» [27, 21]. Впрочем, в отличие от Канады или Австралии доля изучения медиакультуры в интегрированных занятиях британских школ не слишком высока (к примеру, изучение медиа может занимать по времени лишь одну-две недели за учебный год, более продвинутое изучение медиакультуры происходит в примерно 8% средних школ).

В этой связи один из ведущих британских медиапедагогов Э.Харт (A.Hart) писал, что медиаобразование должно еще более активно внедряться в учебный процесс, так как «новая грамотность потребует, чтобы учащиеся изучали «метаязык», который позволит им говорить о медиа» [27, 21].

В этом же ключе рассуждает и профессор Лондонского университета Д.Букингэм (D.Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения» [14, 9]. Отмечая, какие новые, невероятные прежде интерактивные возможности для практической и аналитической работы открываются перед медиаобразованием в связи с мощным распространением мультимедиа - цифровых технологий в аудиовизуальной, компьютерной сфере, Интернета и т.д. [13, 301], Д.Букингэм видит в этом процессе не только плюсы, но и минусы.

«Новые цифровые технологии дают своего рода смесь преимуществ и опасностей для медиаобразования. Положительной стороной является то, что теперь в классе можно продуктивно заниматься практической работой. (...) Вы можете сегодня монтировать видеоизображение или полностью создавать его на стандартном компьютере. И это значит, что многие концептуальные вопросы (например, селекции или манипуляции с изображениями) могут быть изучены более практическим и понятным путем. (...). С другой стороны, такого рода технологии могут потенциально индивидуализировать процесс создания медиапродукции» [14, 10], то есть изолировать человека от социума, «запеленать» его в «мультимедийный информационный кокон» Поэтому Д.Букингэм резонно выступает за то, чтобы учащиеся обсуждали медиатексты, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, а активно участвовали в ней.

К.Бэзэлгэт (С. Bazalgette) выделяет 5 факторов [4, 72-74], которые в значительной степени ограничивают развитие медиаобразования в широком смысле:

- медиаобразование опирается на энтузиастов, а не на всех учителей;
- успехи медиаобразования не слишком очевидны;
- существуют серьезные различия представлений (целей, задач) о медиаобразовании;
- наблюдается разрыв между педагогами и практиками в области медиа;
- ощущается недостаток исследований и компетентных дискуссий.

Существенные различия понимания сути и целей медиаобразования в британской педагогике отмечаются многими исследователями. К примеру, Э.Харт писал, что медиаобразование может быть трактовано весьма широко – от видеосъемок шекспировских пьес – до критического изучения источников информации и аудитории медиа, от неприятия аналитических подходов в пользу творческо-технических - до развития социально направленного обучения [26, 201]. Вот почему для консолидации практических действий медиапедагогов всё большее значение имеет представленная ниже обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования, основанная на работах К.Бэзэлгэт (С. Bazalgette) [48], Дж.Баукера (J. Bowker) [6] и Э.Харта (A. Hart) [26, 202]:

**Таб.1. Ключевые понятия медиаобразования в Британии
(по К.Бэзэлгэт, Дж.Баукеру и Э.Харту)**

№	Ключевой вопрос понятия:	Ключевые понятия медиаобразования:
1	Кто передает информацию и почему?	Агентства медиа/Media Agencies

2	Какой это тип текста?	Категории медиа/ Media Categories
3	Как это текст создан?	Технологии медиа/ Media Technologies
4	Как мы узнаем о том, что этот текст означает?	Языки медиа/Media Languages
5	Кто воспринимает этот текст, и какой смысл из него извлекает?	Аудитории медиа/Media Audiences
6	Как этот текст представляет свою тематику?	Репрезентации медиа/Media Representations

Действительно, вышеуказанные шесть ключевых понятий, бесспорно, более универсальны, чем три десятка несистематизированных терминов, предложенных Л.Мастерманом [37, 41-42]. Ведь ясно, что «жанр», «реализм», «натурализм» и пр. относятся к общему понятию «категории медиа», а «конструкция» - к понятию «технологии медиа». Однако это вовсе не исключает, что медиапедагог не должен оперировать более широким спектром понятий. К примеру, при рассмотрении «категории медиа» неизбежно пойдет речь о таких понятиях, как «вид медиа» (телевидение, пресса, кинематограф, радио и т.д.) и «жанр медиатекста» (драма, комедия, мелодрама, детектив, репортаж, аналитическая статья и т.д.).

За последние годы в Великобритании издано немало монографий, научных сборников, учебников и пособий [1; 2; 3; 5; 6; 8; 9; 12; 15; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 25; 30; 31; 34; 42; 43; 45; 47 и др.], отражающих современные подходы в теории и методике медиаобразования, некоторые из которых уже переведены на иностранные языки. И хотя в британской медиаобразовательной школе нет единства мнений (самый яркий тому пример – принципиальный конфликт между Л.Мастерманом и К.Бэзэлгэт по поводу теоретических и технологических подходов, разгоревшийся в начале XXI века), она остается одной из самых влиятельных не только в Европе, но и в мире.

Примечания

1. Alvarado, M. and Barrett, O. (Eds.) (1992). *Media Education: An Introduction* (book, workbook, video, audio and slides). London: BFI/OU.
2. Alvarado, M. and Thompson, J.O. (Eds.) *The Media Reader*. London: BFI.
3. Bazalgette, C. (1991). *Media Education*. London: Hodder and Stoughton.
4. Bazalgette, C. (1997). *An Agenda of the Second Phase of Media Literacy Development. Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 69-78.
5. Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
6. Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
7. Brown, J. (1991). *Television 'Critical Viewing Skills' Education* New Jersey: Lawrence Erlbaum
8. Brumfit, C. J. and Mitchell, R. F. (1989). *The Language Classroom as a Focus for Research in* Brumfit, C. J. and Mitchell, R. F. (Eds.). *Research in the Language Classroom* Basingstoke: Modern Language Publications/Macmillan.
9. Buckingham, D. (1990). *Watching Media Learning*. London: Falmer.
10. Buckingham, D. (1993a). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: Taylor and Francis.

11. Buckingham, D. (Ed.) (1993b). *Reading Audiences: Young People and the Media*. Manchester: Manchester University Press.
12. Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor and Francis.
13. Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 199-211.
14. Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education*. N 3, 4-11.
15. Burns, D. and Wall, I. (1990). *Film English Curriculum. Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience. Teachers' Notes*. London: Film Education.
16. Butts, D. (1986). *Media Education in Scottish Secondary Schools: A Research Study 1983-86*. Stirling: University of Stirling.
17. Cooper, G. and Hart, A. (1990). *Understanding the Media: Interview Transcripts*. Southampton: Southampton Media Education Group.
18. Emerson, A. (1993). *Teaching Media in the Primary School*. London: Cassell.
19. *Film Education. Методическое пособие по кинообразованию*: Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.
20. Fleming, D. (1993). *Media Teaching*. Oxford: Blackwell.
21. Goodwyn, A. (1992). *English Teaching and Media Education*. Buckingham: Open University.
22. Grahame, J. et al (1993). *The Advertising Pack and Video*. London: English and Media Centre.
23. Hart, A. (1998). *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
24. Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'*. Cambridge: CUP.
25. Hart, A. (1991). *Understanding the Media*. London: Routledge.
26. Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 199-211.
27. Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemedium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, 21.
28. Hart, A. and Hackman, S. (1995). *Developing Media in English*. London: Hodder.
29. Kubey, R. (Ed.) (1997) *Media Literacy in the Information Age* New Brunswick: Transaction.
30. Learmonth, J. and Sayer, M. (1996). *A Review of Good Practice in Media Education*. London: BFI.
31. Lusted, D. (Ed.) (1991). *The Media Studies Book*. London: Routledge.
32. *Making Movies Matter. Report of the Film Education Working Group* (1999). London: BFI. 94 p.
33. Masterman, L. (1980). *Teaching about Television*. London: Macmillan.
34. Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Routledge.
35. Masterman, L. (1988). *The Development of Media Education in Europe in the 1980s*. Strasbourg: Council of Europe Press.
36. Masterman, L. (1995). Media Education Worldwide: Objectives, Values and Superhighways. *Media Development*. N 2. Vol. XLII, 6-9.
37. Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 15-68.
38. Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemedium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, 7.
39. Masterman, L. and Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe Press.
40. McLuhan, M. (1964) *Understanding Media*. London: Abacus.

41. McLuhan, M. and Fiore, Q. (1967). *The Medium is the Massage*. Harmondsworth: Penguin.
42. *Moving Images in the Classroom. A Secondary Teacher's Guide to Using Film & Television* (2000). London: British Film Institute, English & Media Centre, Film Education, 64 p.
43. Murdock, G. and Phelps, G. (1973). *Mass Media and the Secondary School*. Basingstoke: Macmillan.
44. Murdock, G. Hartmann, P. and Gray, P. (1992) Contextualizing Home Computing: Resources and Practices in Silverstone, R. and Hirsch, E. (Eds.) *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces* London: Routledge, 146-160.
45. O'Connor, M. with Bracken, D. (1992). *Directory of Media Education Resources*. London: Arts Council.
46. Silverstone, R. (1994). *Television and Everyday Life*. London: Routledge.
47. Wollen, T. (Ed. (1991). *Media in English: Classroom Materials for Key Stage 3*. London: BFI.
48. Бэээлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. – 51 с.
49. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. 1993. № 4. С.22-23.
50. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. 1993. № 5. С.31-32.
51. Masterman, L. 18 Principles of Media Education (1998). <http://www.screen.com/MNET/ENG/MED/CLASS/SUPPORT/MEDIACY/EDEC/MASTERMAN.HTM>

Конфликт двух лидеров британского медиаобразования: кто прав, кто виноват?

(данная часть текста написана совместно с И.А.Каруна)

Как уже отмечалось, по инициативе образовательного отдела Британского киноинститута (British Film Institute – BFI) в 1988-1989 годах медиаобразование впервые стало составной частью национальных учебных планов в Англии и Уэльсе. К.Бэээлгэт (Cary Bazalgette) - координатор работ по медиаобразованию в Британском киноинституте и одна из главных «архитекторов» становления медиаобразовательной политики Соединенного Королевства на протяжении последних 15 лет - писала тогда, что медиаобразование должно быть «нацелено на создание более активного и критически грамотного, требовательного медиапользователя, который сможет содействовать развитию большего разнообразия спектра медиапродукции» [4, 3]. При этом наиболее эффективным путем развития медиаобразования был признан интеграционный подход. Изучение медиакультуры предусматривалось в рамках обязательного предмета «Английский язык». Однако оказалось, что к середине 90-х годов XX века медиакультура во многих случаях преподавалась весьма поверхностно. На занятиях редко использовались киноматериалы, да и телевизионные передачи тоже далеко не всегда становились темой для обсуждения. В отличие от университетов, медиаобразовательные уроки не имели должного веса в школах, кроме того, не хватало целенаправленной подготовки учителей данного курса (они обучались в ходе реализации школьной программы).

Конечно, было бы несправедливо делать Британский киноинститут «козлом отпущения» за все трудности, которые испытывало

медиаобразование в Британии [15, 33], т.к. правительственные реформы, бюрократизм, преобразование национального учебного плана с опорой на традиционные предметы и на централизованную консервативную образовательную политику самым серьезным образом повлияли на этот процесс. К примеру, в 1992-1993 годах британское правительство намеревалось вообще удалить любые ссылки на медиа из учебного плана и отменить занятия по изучению средств массовой коммуникации [8]. Поэтому стратегия Британского киноинститута в области медиаобразования в известной степени была адаптирована к сложившимся условиям.

Начиная с 1995 года медиапедагоги во главе с лидером исследовательской группы Британского киноинститута К.Мак-Кейбом (Colin MacCabe), начали серьезно анализировать то, чем они занимались, сравнивать медиаобразование и кинообразование. В результате, несмотря на оппозицию департамента образования, Британскому киноинституту удалось снова вернуть разделы, посвященные более детальному изучению кино и телевидения в национальный учебный план. В конечном счете, удалось перенести акцент на медиаграмотность по отношению к медиакультуре в целом (кинематограф и телевидение в сочетании с печатными текстами в обучении навыкам чтения) [14, 5]. Национальный учебный план 1995 года разъяснял: «ученикам необходимо представить огромный спектр медиа, иными словами журналы, газеты, радио и телепередачи, кинофильмы. Им должны быть даны возможности для анализа и оценки материала высокого качества» [10].

В 1999 году вышел в свет отчет кинообразовательной рабочей группы (Film Education Working Group – FEWG) под названием «Создавая содержание фильма» (*Making Movies Matter*). Согласованный по решению правительства с Британским киноинститутом, он стал стратегической рекомендацией в помощь развития кинообразования в Соединенном Королевстве. Мотивация правительства, по мнению известного британского медиапедагога и исследователя Л.Мастермана (Len Masterman), была, по крайней мере, частично оправданной и экономически выгодной. Создание «кинообразованной» аудитории (при особом внимании к изучению киноязыка) выглядело в качестве серьезного подспорья затянувшемуся восстановлению индустрии английского кинематографа в конце 90-х годов XX века [1, 18]. Таким образом, этот документ стал неким политическим рычагом, открывшим дальнейшие возможности развития исследований Британского киноинститута.

В июне 1999 года К.Бэзэлгэт выступила с докладом на ежегодной конференции Ассоциации по медиаобразованию в Шотландии (The Association for Media Education in Scotland – AMES), в котором содержалась довольно серьезная критика сложившейся в стране системы обучения на материале медиакультуры. Она отметила, что концепция медиаобразования до сих пор выглядит достаточно противоречиво и «легко преобразуется под воздействием правительства и индустрии развлечений», а на материале медиакультуры невозможно «сформировать основу для связной модели

обучения» [6, 13-20]. К.Бэзэлгэт настаивала на необходимости пересмотра проекта медиаобразования.

Между тем, Д.Мёрфи (Des Murphy) из Академии в Абердене считает, что сетования К.Бэзэлгэт на аморфность медиаобразовательной концепции преувеличены, так как она «требует такой последовательности и согласованности действий в курсе обучения медиа, которые вряд ли существуют в любой другой дисциплине. Недавние споры о месте устной коммуникации, внутренней оценке и функции медиа в преподавании английского языка предположили, что нет ничего более последовательного, чем курс медиаграмотности. (...) К.Бэзэлгэт наверняка преследует несбыточную мечту о последовательности, которая невозможна в настоящем веке. Говоря о «четырех фундаментальных искусствах нашего времени» – печати, изображении, звукозаписи и кинематографе, К.Бэзэлгэт упоминает лишь о последнем, как не нашедшем должного места в учебном плане, и преувеличивает степень внедрения в него первых трех...» [16, 13].

На протяжении последних двадцати лет осуществления медиаобразовательных программ Британского киноинститута они встречали определенную критику в педагогических кругах. К примеру, 90-м годам прошлого века присуща полемика по поводу разделения понятий «медиаобразование» и «курсы по обучению медиа». Так, К.Бэзэлгэт проводит четкую «демаркационную» линию между ними, хотя оба понятия, бесспорно, имеют определенное сходство. По мнению Л.Мастермана [15], для поддержания своей точки зрения, К.Бэзэлгэт следует продемонстрировать теоретические различия, существующие между медиаобразованием и курсами по обучению медиа.

Директор Центра медиаобразования (Media Education Center, University of Southampton), профессор Э.Харт (Andrew Hart) также довольно критически оценивал британскую ситуацию в области медиаобразования. Выводы исследовательской работы Э.Харта, касающейся вопросов эффективности медиаобразования, интегрированного в курс английского языка, основываются на практической работе, проведенной возглавляемым им центром в 1998–1999 годах, и включают следующие положения:

- преподаватели английского языка являются в основном сторонниками «дискриминационной» («протекционистской», «защитной») парадигмы медиаобразования;
- тематика большинства медиауроков не касается политической сферы;
- на медиауроках слабо проявлены диалоговая форма работы, практическое применение опыта самих учащихся, недостаточна опора на их знания.

Данные выводы свидетельствуют о том, что проблема качества медиаобразовательного процесса в Британии стоит на повестке дня довольно остро.

Однако Э.Харт отмечал и положительные эффекты: «процесс медиаобразования был в значительной степени спонтанным и непоследовательным, (...) но в школах, где проходили курсы по обучению медиа, были достигнуты значительные успехи в результате согласованной

внутренней цепи в работе медиапедагогов. (...) Медиаспециалисты оказывали поддержку учителям, преподававшим основы медиакультуры» [13].

Наиболее последовательным и резким критиком медиаобразовательной политики Британского киноинститута и лично К.Бэзэлгэт стал профессор Л.Мастерман. В своей недавней книге [15] он задается вопросом: если движение медиаобразования в Британии недостаточно логично в своем развитии, и если «оно никогда не сможет сформировать основу для последовательной модели обучения», то почему Британский киноинститут поддерживал данное направление на протяжении последних десятилетий? Более того, Л.Мастерман полагает, что Британский киноинститут «должен понести ответственность за просчеты в сфере медиакультуры» [15, 21], которые состоят в политике национального учебного плана, предложенного для медиаобразования и в концептуальной основе медиаобразования, опирающейся на так называемые «ключевые аспекты» (понятия): «агентства медиа» (*media agencies*), «категории медиа» (*media categories*), «технологии медиа» (*media technologies*), «языки медиа» (*media languages*), «аудитории медиа» (*media audiences*) и «репрезентации медиа» (*media representations*).

Л.Мастерман считает, что Британский киноинститут виноват в том, что начиная с 1987 года он поддерживал (в рамках национального учебного плана) внедрение медиаобразования, интегрированного в курсы обязательных дисциплин (в основном – английского языка), сотрудничал с узким кругом партнеров, навязывал свою главенствующую роль и даже не пытаясь поставить целью введение в учебных заведениях специализированного курса по изучению медиа. В качестве других просчетов Британского киноинститута Л.Мастерман называет незначительное внимание, которое уделяется в образовательных программах телевидению и таким важным элементам как идеология, экономика, социальная история и т.д. По мнению Л.Мастермана, провал этой стратегии был предсказан с самого начала, потому что ломал основу для дальнейшего развития движения медиаграмотности.

Л.Мастерман рассматривает личность К.Бэзэлгэт и Британский киноинститут как единое целое и предполагает, что суждения первой представляют собой выражение политики последнего. По словам Л.Мастермана, К.Бэзэлгэт «присвоила себе право говорить от имени Британского киноинститута» [15, 2].

В ответ на эти обвинения К.Бэзэлгэт опубликовала «Открытое письмо к Лену Мастерману» [8], в котором последовательно опровергает многие из его критических доводов. В частности, К.Бэзэлгэт поясняет, что, выступая на той или иной конференции в качестве приглашенного частного лица, она «предварительно не подает свой доклад на рассмотрение начальству для одобрения» [8], поэтому может себе позволить выразить свое личное мнение по той или иной образовательной проблеме.

«Я думаю, - пишет К.Бэзэлгэт в открытом письме Л.Мастерману, - что фундаментальное различие между нами - то, что ваша отправная точка отражает интересы медиапедагогов, в то время как моя – интересы учащихся. Другое ключевое различие - то, что вы ученый-исследователь, а я – государственный чиновник. Вы заинтересованы в четкой структуре данной образовательной области (медиаобразования), очерчивая и защищая ее границы, в то время как я должна иметь дело с тем, что может быть фактически достигнуто в реальном мире установленных законом требований и изменяющихся бюджетов. Обе задачи важны, но они находятся в потенциальном конфликте» [8].

Опровергая высказывание Л.Мастермана о том, что одна из ошибок концепции Британского киноинститута состояла в выдвигании на первый план ключевых понятий (key aspects) медиаобразования, в которых, якобы, не учитывался идеологический компонент, К.Бэзэлгэт убедительно доказывает, что это не так. Если обратиться к определению такого ключевого понятия, как «агентство медиа» ('media agency'), то оно звучит следующим образом: агентство – система производства медиатекстов (люди, учреждения, экономика, идеология, намерения и результаты). Таким образом, идеологические и политические компоненты органично вписываются в аспект «медиаагентства». Кроме того, именно эти шесть ключевых понятий (аспектов) медиаобразования давно уже стали основой для медиаобразовательного процесса во многих странах мира и поддерживаны такими авторитетными учеными и медиапедагогами, как Э.Харт, Д.Букингэм, Дж.Баукер и др.

Бесспорно, модель медиаобразования, основанная на такого рода «ключевых понятиях», не является догмой и может быть усовершенствована. К примеру, Д.Букингэм [9] считает, что дальнейшие исследования должны ответить на следующие важные вопросы:

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

-и, может быть, в первую очередь, как вообще медиаобразование учитывает любую дифференциацию (типологию) аудитории?

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

Частично соглашаясь с Л.Мастерманом в том, что Британский киноинститут не делает изучение телевидения приоритетным, К.Бэзэлгэт последовательно показывает, что тем не менее активно работают летние телевизионные школы, вышли в свет книги *«Телевизионный жанр» (Television Genre Book)*, *«Международный атлас медиа» (The Global Media Atlas)*, *«Британская телевизионная драма» (British Television Drama)* и множество других изданий. Рабочие группы разрабатывают проекты распределения образовательных этапов на телевидении по различным направлениям, таким как документальный фильм, игровые шоу и комедия. В учебных пособиях Британского киноинститута идет речь и о радио, о печатных медиа и компьютерных технологиях.

Последние методические разработки Британского киноинститута были распространены среди преподавателей в количестве 10 000 копий, при этом анализ обратной связи показал, что 94% педагогов из 155 школ с одобрением отнеслись к базовым принципам медиаобразования, отраженным в издании, 72 % нашли, что это полностью отвечает их потребностям, а 59 % фактически использовали методы, которые были им предложены. 71 % преподавателей высказал интерес к внедрению методики, разработанной Британским киноинститутом, в курсах географии, истории, искусства и граждановедения [7, 16].

Около 25000 шестнадцатилетних школьников изучают сегодня в Британии элективный курс по медиакультуре. Свыше 15000 восемнадцатилетних старшеклассников проходят элективные курсы по кино/медиаобразованию в течение года. Количество студентов, овладевающих курсами по медиа в университетах, составляет примерно 30 тысяч.

Что же касается спектра партнеров Британского киноинститута, то их список включает сотню, в том числе такие организации, как Национальная образовательная стратегия (National Literacy Strategy), Национальная молодежная программа (National Youth Agency), Независимая телевизионная комиссия (The Independent Television Commission), Комиссия по стандартам вещания (The Broadcasting Standards Commission), Британский музей (The British Museum), Лондонский еврейский культурный центр (The London Jewish Cultural Centre), Институт образования (The Institute of Education) при Лондонском университете (University of London), Открытый университет (The Open University) и др. Хотя большинство этих учреждений находится в Лондоне, Британский киноинститут продолжает расширять границы медиаобразовательного сотрудничества в английских регионах, с организацией «Шотландский экран» (Scottish Screen), с кинокомиссией Северной Ирландии (The Northern Ireland Film Commission) и центром

медиаобразования в Уэльсе (Media Education Wales), с региональными кинотеатрами и независимыми киноканалами по программам обучения учителей и учащихся [7; 8].

В целом спор двух лидеров британского медиаобразования, думается, нельзя оценить под углом безоговорочной поддержки только одной позиции. В определенной степени Л.Мастерману удалось обнаружить слабые места в медиаобразовательной деятельности Британского киноинститута. Однако его позиция выглядит, во-первых, чрезвычайно резкой и излишне идеологизированной, во-вторых, носит оттенок откровенной личной неприязни к К.Бээлгэт, в-третьих, не учитывает специфику работы Британского **кино**института, сам статус которого предполагает приоритетность кинематографа. Напротив, контраргументы К.Бээлгэт кажутся нам вполне убедительными и свидетельствуют о разнообразной и эффективной деятельности возглавляемого ею образовательного сектора Британского киноинститута. Другое дело, что эта деятельность, бесспорно, может быть выведена на новый, более высокий уровень, в частности, с опорой на проблемные вопросы, предложенные в докладе Д.Букингэма [9].

Примечания

1. A Bigger Picture (1998). *Report of the Film Policy Review Group*, The Department of Culture, Media and Sport, p.18.
2. Bazalgette C. (2001). *In Search of Real Debate*, AMES News, September, p.9.
3. Bazalgette C. (2001). Getting the Message Across: Making Politicians Take Notice of Media Education. In: *Italian Association for Media Education and Communication*, Rome, p.29.
4. Bazalgette, C. (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*, BFI, p.3.
5. Bazalgette, C. (1999). Making a Real Difference. In: *Educating for the Media and the Digital Age*, Austrian Ministry of Education and Cultural Affairs and UNESCO, Vienna.
6. Bazalgette, C. (1999). *Sabre-Tooth Tigers and Polar Bears*. Paper Given to the Association for Media Education in Scotland, Unpublished, p.13, 20.
7. Bazalgette, C. (2002). British Film Institute: Current Education Activities//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Отв. ред. А.В.Федоров. М.: Изд-во гос. ун-та управления. С.14-19.
8. Bazalgette, C. (2002). *Open Letter to Len Masterman* (Circular e-mail, May 16, 2002).
9. Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Editors). *Youth Media Education*. Paris: UNESCO Communication Development Division. CD-ROM.
10. Department for Education (1995). *English in the National Curriculum*, BFI. Par. 1f.
11. Goodwyn, A. (1992). *English Teaching and Media Education*, Open University Press, p.117.
12. Hart, A. (1992). Mis-reading English. *The English and Media Magazine*, N 26. Spring, p.7.
13. Hart, A. (2000). Innovation and Inertia. In: *Media Teaching in English, Communications*, 25.
14. MacCabe C. (2000). The Institute and the Rising Tide. An Interview with Colin MacCabe: *Screen* Vol. 41. № 1, Spring 2000, p.5.
15. Masterman, L. (2002) *Down Cemetery Road: Why the BFI's Proposals for Moving Image Education are no Good*, 106 p.
16. Murphy, D. (2001). Some Observations. *AMES News*, January 2001, p.13.

Методика британского медиаобразования

Как уже отмечалось, ведущие британские медиапедагоги убеждены, что с расширением современных цифровых технологий критическое мышление по отношению к кино, видео, телевидению становится неотъемлемой частью грамотности в целом, «поэтому так важны умения создавать и использовать медиатексты» [6, 4]. В связи с этим предлагается педагогическая методика, призванная облегчить британским учителям медиаобразование школьников. Данная методика содержит восемь базовых подходов, основанных на рассмотрении вышеизложенных ключевых понятий медиаобразования [6, 7]: Freeze Frame («Замораживание кадра»); Sound and Image («Звук и изображение»); Spot the Shots («Место и кадр»); Top and Tail («Начало и конец»); Attracting Audiences («Привлечение аудитории»); Generic Translations («Видовые трансформации»); Cross-media Comparisons («Сравнения медиатекстов»); Simulation («Имитация»).

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

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

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

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

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

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

Методика «Сравнения медиатекстов» заключается в том, что учащимся предлагается сопоставить два фрагмента разных произведений, предназначенных для различных аудиторий. К примеру, нужно сравнить

ключевые эпизоды литературного текста и двух его экранизаций. Или сопоставить трактовки одной и той же темы в художественной и документальной форме.

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

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

При этом предметом медиаобразования является система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. В качестве целей выделяются: формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия различных видов информации, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления, обучение различным формам самовыражения при помощи медиа, развитие творческих способностей в области медиа.

Понимание термина «агентство»/agency (в смысле источника медиаинформации и людей, которые владеют, создают и распространяют медиатексты) дошкольниками «может показаться далеко отстоящим от понимания шестнадцатилетних, но важно видеть связь между ними. Каждый человек осознает, что любые тексты не возникают сами по себе, но создаются – даже, если они не знают, кем и для чего. В разговоре детей по поводу медиа часто звучат такие фразы, как «Они сделали это так, потому что...», или «Они никогда не показывают ...». Таким образом, дети в самом раннем возрасте используют понятие «агентство», правда, заменяя его абстрактным термином «они», чтобы «указать на существующие «за кулисами» медиатекстов сферы влияния» [7, 19].

Естественно, теория медиаобразования как формирования критического мышления (как, впрочем, и культурологическая) предполагает, что учащиеся старшего возраста должны стремиться к пониманию более сложных вопросов – таких, как давление государственной системы, в той или иной степени влияющей на медиа, цензура (в частности, возрастные ограничения при продаже, прокате и демонстрации медиатекстов), разделение функций в медиапроизводстве, источники финансирования медиапродукции и т.д. Однако так или иначе, ключевым здесь будет понимание разницы в смысле медиатекста в зависимости от того, каким «агентством» он создан (например, на деньги создателя «Звездных войн» Джорджа Лукаса, ООН или фирмы, производящей жевательную резинку). Многие британские педагоги в этом смысле хорошим результатом учебных занятий считают не простое запоминание информации школьниками, но их умения задавать «ключевые» вопросы (key questions). Например: «Взгляды какой телекомпании отражает такой-то ведущий теленовостей?», «Почему

такая-то книга выпущена маленьким тиражом, а такая-то – большим?»), «Почему режиссер А. получил в Голливуде 300 миллионов долларов на съемки фильма, а режиссер В. всегда работает с относительно малым бюджетом?» и т.д. Нельзя не согласиться с К.Бэзэлгэт [7, 20] – прогресс в усвоении материала, построенного вокруг такого ключевого понятия медиаобразования, как «агентство»/agency, скорее всего, будет характеризоваться постепенным углублением понимания, что на окончательный вариант медиатекста могут оказать влияние многие переменные факторы, а эти факторы, в свою очередь, влияют друг на друга весьма сложными путями. И что пути эти бывают часто «непрозрачными», скрытыми от посторонних глаз и, следовательно, как правило, не могут быть до конца исследованы со стороны аудитории.

Надо сказать, что в методике культурологической парадигмы медиаобразования, как и в методике развития «критического мышления» эффективно используются «практические подходы» ('practical approaches'). В частности, ключевым понятием «агентство» учащиеся овладевают в процессе собственной практической деятельности – моделирования «агентства». Скажем, образуются группы «финансистов», составителей графиков «медиапроизводства», «редакторов», «цензоров» и т.д., которые планируют выпуск школьного журнала или телепередачи. Естественно, ключевые понятия медиаобразования не находятся в вакууме, они связаны друг с другом. Поэтому, к примеру, проблемы проката, тиражирования и цензуры могут (и должны) рассматриваться на занятиях, посвященных ключевому понятию «аудитория». Точно также как в процессе практического создания медиатекста учащимися могут возникнуть проблемы, связанные с понятием «языка медиа»/media language («ракурс», «монтаж», «план» и т.д.).

В своей методической работе британские педагоги успешно используют и другой ключевой термин медиаобразования - «категория» (category). Анализ научных исследований в области медиа [1: 2: 3; 4; 5; 6 и др.] показывает, что существует несколько способов определения категории медиатекста. К примеру, это может быть видовая (документальные, игровые, научно-популярные и т.д. произведения) или жанровая категория медиатекста (репортаж, портрет, интервью, комедия, драма и т.д.). «Но суть, главное в «категории», как ключевом понятии медиаобразования, не сводится к тому, чтобы просто по-разному обозначить тексты. Главное, понять, как категории медиа определяют связанные с текстами ожидания и тем самым оказывают влияние на то, как их понимают (...). Разделение медиатекстов по категориям может стать, таким образом, методом развития представлений учащихся о том, как понимают тексты и как (и зачем!) они создаются. Установление и обсуждение категорий раскрывает каркас законов и условностей, которые и служат категориям опорой. (...) Ученики могут выбирать, использовать и, вероятно, ломать формальные элементы и условности, которые характеризуют специфические категории. Поэтому термин «категория» служит мощным методом организации мышления, а стало быть – развития идей и в ходе производства, и в ходе анализа» [50, 23-

25]. Например, популярный американский сериал «Звездные войны» (Star Wars) отличается от другого американского сериала «Звездный путь» (Star Track) по сюжету, составу съемочной группы, уровню спецэффектов и т.д., однако оба они относятся к одной и той же категории – игрового кинематографа фантастического жанра. Хотя, безусловно, может наблюдаться и процесс взаимопроникновения, синтеза видов и жанров, нарушающих четкость определения «категории» (к примеру, в знаменитом фильме американского режиссера Роберта Земекиса «Кто подставил кролика Роджера?»/Who Framed Roger Rabbit?(1988) синтезированы игровой и анимационный виды киноискусства).

Термин «категория» связан с другими ключевыми понятиями медиаобразования, например, с «агентством»/agency (создатели медиатекста должны четко представлять себе его функции) или «аудитория»/audience (человек, не умеющий верно определить категорию конкретного медиатекста не в состоянии его грамотно проанализировать, как, впрочем, не может осуществить его эффективный прокат или продажу).

Ключевое понятие «технология» (technology) не менее важно для современной методики медиаобразования, так как всякое технологическое решение сказывается на результате любой работы. К технологии медиа могут относиться любые инструменты и материалы, с помощью которых выражается не только форма, но и смысл, идея медиатекста – от элементарных (карандаш, краски, до сложных – видеокамера, видеомэгаффон, компьютер). При этом даже самый простой практический опыт создания медиатекста открывает учащимся огромную значимость технологии и оборудования. «Технологии медиа могут играть самую важную роль в определении не только значения (смысла) текста, но и того, на кого текст должен быть рассчитан. Технические возможности, ограничения и решения всегда могут выдвинуть перед нами такие вопросы, как «Кому и какая технология доступна?», «Как она используется?», «Какое влияние оказывают данные технологии на конечный результат?» [7, 28].

Британские медиапедагоги проводят практические занятия, направленные на обучение школьников созданию своими силами небольшого медиатекста (школьной газеты, передачи для школьного телевидения, короткого видеофильма и т.д.). При этом происходит соответствующее «ролевое» распределение на «режиссеров», «операторов», «актеров», «ведущих», «репортеров», «колумнистов» и т.д. Кстати, такие практические подходы предлагаются и российскими деятелями медиаобразования (Ю.И.Божков, А.В.Спичкин, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.).

Вновь обращаясь к связям различных ключевых понятий медиаобразования, отметим, что «технология» связана с «аудиторией» (проблема выбора той или иной технологии создания медиатекста, рассчитанного на ту или иную аудиторию), «агентством» (проблема стоимости той или иной технологии), «языком медиа» (нельзя создавать медиатекст, не задумываясь о проблемах его языка) и др.

Ключевое понятие «Язык медиа»/media language предполагает, что «медиаобразование стремится развивать знания тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею, а также развивать эти знания, совершенствуя умения текстуального анализа, которые могут прилагаться к неподвижным или движущимся образам, записанным на носитель звукам или к любой комбинации вышеназванного. В критической работе это, как правило, делается с помощью анализа отдельных образов или коротких фрагментов аудиовизуального текста, предлагая детальный отчет о том, что в действительности видно и слышно – до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции» [7, 31]. Здесь культурологические и эстетические подходы в медиаобразовании (как и подход, ориентированный на формирование «критического мышления») перекликаются с «семиотической» теорией и методикой медиаобразования, предполагающей чтение и анализ медиатекста, как синтеза знаков и символов, «кодов».

Надо признать, что по отношению к понятию «язык медиа» обнаруживается единство подходов западных (К.Бэзэлгэт, Э.Харт и др.) и российских медиапедагогов (Ю.Н.Усов, С.Н.Пензин, О.А.Баранов и др.) – и те, и другие на начальном этапе анализа медиатекстов предлагают учащимся сконцентрироваться на внимательном восприятии аудиовизуальных образов, на описании их характерных особенностей. Аудитория учится понимать условные «коды» медиатекстов (к примеру, становятся «прозрачными» следующие «коды»: объекты и явления в фильме могут быть увидены якобы глазами персонажа, а каждая телепередача имеет свою, как правило, постоянную заставку). И только после этого осуществляется плавный переход к интерпретации и оценке медиатекста.

Здесь также практикуются учебные «игры» практического содержания – кадрирование изображений и фотографий (изучение системы планов), съемки видеокамерой под различными углами (изучение понятия «ракурс») и т.д. В итоге понимание учащимися языка медиа включает «более сложные идеи о том, как определенные наборы смыслов могут быть закодированы: каким образом можно обозначить изменения времени и места действия в медиатекстах, или как могут быть показаны типичные характеры и ситуации» [7, 36]. Например, каков «код» изображения «плохих парней», а какой – «Золушки» или «Супермена». Или, в качестве, более сложного варианта – как нарушаются или разрушаются стандартные «коды» медиатекста в пародии или в «экспериментальном авангарде», как обыгрываются в постмодернистской стилизации традиционные «коды» классических медиатекстов.

Тут, наверное, можно покритиковать педагогическую методику, ориентированную только на формирование критического мышления по отношению к медиаманипуляциям (или, например, - на «удовлетворение потребностей» аудитории в предпочитаемых ею стандартных, наиболее распространенных видах и жанрах медиа), за очевидное сужение спектра возможностей медиаобразования.

Некоторые теории медиаобразования (к примеру, «практическое» медиаобразование) игнорируют такое ключевое понятие медиаобразования, как «аудитория», как, впрочем, и вопросы, возникающие в процессе ее изучения: «Как «агентство» определяет аудиторию для медиатекста?», «Каким способом «агентство» обращается к аудитории?», «Может ли «агентство» «создавать» свою аудиторию?», «На какую аудиторию рассчитан тот или иной медиатекст?», «Когда и как чаще всего аудитория получает медиатексты?», «Как аудитория воспринимает и оценивает медиатексты?», «Какое удовлетворение (компенсацию) может (рассчитывает) получить та или иная аудитория от того или иного медиатекста?», «Какова типология восприятия и оценки медиатекстов аудиторией?», «Каковы причины массового успеха (отсутствия массового успеха) конкретного медиатекста у аудитории?» и т.д.

Следует отметить, что подлинный интерес к понятию «аудитория»/audience возник в британском медиаобразовании лишь в 80-е годы. До того сторонники «протекционистской, инъекционной» (inoculatory approach) теории медиаобразования, вообще, думали, что медиа имеет прямое воздействие на поведение и взгляды якобы однородной (в основном детской) аудитории, а другие медиапедагоги опрометчиво полагали, что проблемы аудитории – это проблемы социологии и психологии, но не тема для учебных занятий на материале медиа.

Сторонники культурологической теории медиаобразования (cultural study approach), на наш взгляд, совершенно справедливо считают, что «аудитория учится медиаязыкам, применяет те или иные категории, выносит суждение о манере преподнесения информации» [7, 39]. Школьная аудитория, даже одного возраста, тоже весьма дифференцирована по интересам и степени подготовленности к любой деятельности. Здесь играют роль такие факторы, как наследственность, макро/микросреда, предыдущий опыт воспитания и образования. Следовательно, восприятие учащихся одного и того же класса также неоднородно. Кроме того, практический опыт показывает, что аудитория во многих случаях склонна к конформизму восприятия и оценки медиатекста. Отсюда просмотр одного и того же медиатекста в одиночестве, в компании сверстников, с родителями, в классе с учителем может вызывать разные реакции у одних и тех же детей и подростков. Вот почему, методика работы с ключевым понятием «аудитория» предполагает начинать занятие именно с обсуждения подобных ситуаций. Рекомендуются также коллективные обсуждения медиаработ самих учащихся – любительских фотографий, видеосюжетов, рекламных плакатов, газет и т.д.

Прогресс в усвоении материала, связанного с понятием «аудитория», проявится тогда, когда «учащиеся обретут способность обсуждать диапазон и разнообразие реакций аудитории, а также связанные с ними проблемы вкуса, соответствия, законов и кодов практической деятельности, цензуры и правовые вопросы. Всё это можно исследовать посредством практической и критической работы. На более продвинутом уровне учащиеся могут изучать

теории о воздействии медиа на аудиторию, а также то, как аудитория принимает, обсуждает или отвергает всё то, что распространяют «агентства». Изучение «аудитории» помогает учащимся тщательно рассматривать предположения о влиянии медиа, которые, как правило, характерны для общественных споров. Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими текстов, они должны обрести способность с большей уверенностью изучать и вырабатывать свои собственные ценности и отношения» [7, 41].

Методика изучения ключевого понятия «репрезентация»/representation предполагает, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью, они не являются ее зеркальным отражением, а создают свои версии «виртуальной реальности». Изучение этого понятия находится в тесной связи с такими понятиями как «агентство», «аудитория», «язык медиа», «категория» и «технология», так как на каждом уровне производственных решений «агентства» нужно отобрать, включить или исключить материал в связи с «категорией» и «технологией». Это решение оказывает влияние на то, каким языком излагается медиатекст, и как его понимает аудитория. При этом каждый из этих аспектов оказывает влияние на репрезентацию медиатекста.

Выделяя из этой схемы процесс взаимоотношения медиатекста, реальности и ее репрезентации, британские педагоги на уроках по медиаобразованию анализируют следующие вопросы: «Какие решения принимаются агентством в связи с отношением реального мира и медиатекста?», «К какому мнению приходит аудитория по поводу отношений реального мира и медиатекста?». Таким образом, рассматриваются проблемы репрезентации реальности со стороны агентства и ее трактовки со стороны аудитории.

Особый интерес представляет группа методов, направленных на развитие творческого и критического мышления аудитории. К примеру, практические занятия по созданию медиатекстов (с опорой на понятия «агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»), проблемный анализ содержания медиатекстов (с опорой на понятия «категория», «язык», «технология»), изучение проблемных ситуаций, связанных с производством («агентство» и др.), распространением и восприятием («аудитория», «репрезентация»), моделирование ситуации или процесса («агентство», «технология», «аудитория» и др.) с помощью, к примеру, ролевой игры и др. [1; 2; 4 и др.].

К примеру, учащимся предлагаются творческие задания:
 -составление ассоциативного ряда к категориям «фильм», «роман», «пьеса», «телепередача» (к изучению понятия «категория»);
 -сравнение двух кадров (двух фотографий, рисунков), где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах. Размышление над тем, как изменение ракурса влияет на наше восприятие, на понимание отношения персонажей медиатекста друг к другу (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

- анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения того, что там происходит. Изготовление вырезок фигур или предметов, изображенных на фотографии или плакате. Разные варианты расположения этих вырезок в «кадре». Размышление над тем, изменились ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки. Сравнение результатов данной работы с результатами работы других учащихся (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
- придумывание продолжения к той или иной ситуации, содержащейся в медиатексте (к изучению понятий «категория», «язык», «репрезентация»);
- чтение короткого рассказа. Размышление над тем, что в нем можно снять, а что невозможно. Если необходимо, изменения в сюжете или деталях рассказа для лучшей его экранизации (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
- моделирование сюжетных стереотипов, исходя из того, что структура фабул многих медиатекстов похожа: нам представляют героя/героиню, мир в котором живут персонажи. Целостность этого мира нарушена или изменена, и герой/героиня должны восстановить его целостность (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
- ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события. Разбивка медиатекста на крупные блоки-карточки. Попытка переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход развития событий (к изучению понятий «язык», «категория», «репрезентация»);
- подготовка серии из десяти-двенадцати кадров, которая могла бы быть взята за основу для съемки сцены драки, например, в вестерне (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
- чтение сценарной строки (к примеру: «он сидит около костра и читает письмо, затем бросает его в огонь»). Подготовка (с использованием покадровых листов) серии кадров «экранизации» этой сценарной строки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
- съемка короткого видеосюжета (длительность: 1-3 мин.) «Игра в шахматы» или «Перемена в классе» с использованием различных способов съемки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- прослушивание отрывков из фонограммы к медиатекстам и попытка определения, из какого вида и жанра медиатекстов они взяты (к понятиям «категория», «язык», «репрезентация»);
- просмотр неозвученного отрывка экранного медиатекста. Разработка своего плана звуковой дорожки для данного фрагмента (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
- работа с жанровыми стереотипами (сюжетными схемами, типичными ситуациями, персонажами, мимикой и жестами, одеждой, предметами, местом действия и т.д.): аудитории предлагается заполнить их

- классифицировать (к понятиям «категория», «язык», «технология», «агентство», «репрезентация», «аудитория»);
- чтение списка названий различных медиатекстов (предполагается, что данные тексты еще не известны аудитории). Попытка (судя только по названиям) определения жанра и сюжетной схемы текста (к понятиям «категория», «язык», «аудитория», «репрезентация»);
 - разработка рекламной кампании медиатекста – составление сценариев теле/радиорекламы, афиш (например, создание рекламных афиш с помощью коллажа из журнальных вырезок) и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
 - составление программ теле/радиопередач для разного рода каналов с учетом времени выхода в эфир, аудитории, конкурентной способности (к понятиям «категория», «агентство», «аудитория», «репрезентация»);
 - составление заявки на медиатекст определенного вида и жанра (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
 - подготовка десятиминутного выпуска теле/радионовостей (отбор информации, интервью, написание текстов, соединение, чтение, запись материала на аудио/видеомагнитофон и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
 - подготовка макета газеты (журнала) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
 - монтаж отдельных кусков медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков и т.д.). Анализ полученных результатов с точки зрения выразительных средств медиа (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
 - разработка минисценария медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
 - изучение списка самых популярных фильмов/телепередач за несколько последних лет/десятилетий. Обоснование своих версий того, почему именно эти медиатексты имели успех у аудитории в то или иное время, в той или иной социокультурной ситуации (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
 - составление списка актеров, актрис, телеведущих, которых на данный момент можно считать звездами. Составление пронумерованного списка фильмов, в которых играл/а данный/ая актер/актриса (к понятиям «категория», «язык», «репрезентация»);
 - анализ рекламных афиш медиатекстов (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, указания на жанр медиатекста, композиция афиши). Составление прогноза успеха того или иного рекламируемого медиатекста у аудитории (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-
- анализ объема медиатекста (газеты, телепередачи), выделенного на изображение (фотографии, рисунки и т.д.) или рекламные материалы, и объема для вербальных текстов (статей, диалогов и т.д.) (к понятиям

«категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»). Последующее определение типа медиатекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.);

-анализ медиатекста на историческую тему, основанного на документальных фактах. Изучение страноведческих, политических и исторических материалов, касающихся данной темы и данного периода времени. Сравнение изученных материалов с изображением исторических событий в медиатексте (образ страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «аудитория», «репрезентация»);

-сравнение нескольких точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-исследование ситуации, связанной с закрытием или запрещением того или иного источника медиаинформации (газеты, журнала, передачи, фильма), с политической медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-выбор тезиса, с точки зрения учащегося, верно отражающего точку зрения создателей того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-расположение предложенных педагогом тезисов в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-описание и анализ конкретного эпизода из медиатекста, включая обоснование поступков и слов персонажей, изобразительный ряд и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-выделение «ритмических блоков» в медиатекстах «романного характера» (к примеру, «Лоуренс Аравийский», «Клеопатра») – с учетом того, что ритм в медиатекстах часто проявляется в том, что эпические сцены уравниваются камерными и интимными (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»):

-подбор жанровых и тематических аналогов к конкретному медиатексту. Подбор медиатекста с аналогичной авторской идеей (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-сравнение результатов выполнения индивидуальных и групповых творческих заданий на медиаматериале (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»).

Кроме подобных творческих заданий британские педагоги активно применяют ролевые игры на медиаматериале. К примеру, используются следующие ролевые игры:

-«Актеры»: учащиеся получают задания сыграть роли, близкие к сюжету медиатекста («дети и родители», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной», «бездетная супружеская пара и приемный ребенок»). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект». Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются. Учащиеся размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-«Интервью» (интервью с различными персонажами медиатекста) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-«Суд» (суд над персонажами медиатекста) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-«Съемка фильма или телепередачи» (различные этапы подготовительного и съемочного процесса, включая финансовые расчеты, подбор актеров и подписание контрактов) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-«Реклама заявки на медиатекст», «Поиск спонсоров, источников финансирования медиапроекта» (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-«Рекламная кампания медиатекста», «Продажа медиатекста потенциальным покупателям (издательствам, кинофирмам, телеканалам)» (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»).

Анализ приведенных выше творческих заданий, проблемных вопросов и ролевых игр приводит к мысли, что британская методика медиаобразования учащихся (как, впрочем, и методика медиаобразования в других ведущих англоязычных странах) может быть классифицирована как по принципу получения знаний (словесные, наглядные, практические методы), так и по уровням познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический, исследовательский методы). В классификации второго типа отчетливо доминируют проблемный, эвристический и исследовательский методы.

В целом британская система медиаобразования предусматривает минимум медиаграмотности на уровне начальной школы (здесь медиаобразование интегрировано в уроки английского языка, и используется в основном материал печатных текстов). Среди курсов по медиа, которые могут выбрать учащиеся средней школы – Film & Media Studies, Media Studies и так называемое медиаобразование на продвинутом уровне – Media Studies Advanced. Учителей (и будущих учителей) в области медиаобразования готовят сегодня многие британские колледжи и университеты (например, Лондонский университет). С 1983 года в рамках специального проекта медиаобразование стало активно внедряться в

учебные планы шотландских школ (как в интегрированной форме, так и в качестве самостоятельного курса Media Studies).

Современное развитие британского медиаобразования показывает, что, несмотря на различие подходов, в Соединенном Королевстве существует ясное понимание того, что медиаграмотность в XXI веке столь же необходима для человека, как и традиционная грамотность.

Примечания

1. Burns, D. and Wall, I. (1990). *Film English Curriculum. Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience. Teachers' Notes*. London: Film Education.
2. *Film Education. Методическое пособие по кинообразованию*: Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.
3. Hart, A. (1998). *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
4. Hart, A. (1991). *Understanding the Media*. London: Routledge.
5. Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Routledge.
6. *Moving Images in the Classroom. A Secondary Teacher's Guide to Using Film & Television* (2000). London: British Film Institute, English & Media Centre, Film Education, 64 p.
7. Бээлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. 51 с.

Медиаобразование в Шотландии

Хорошо известно, что Шотландия – давний соперник Англии, в том числе и по части образования. Вот почему шотландские медиапедагоги на протяжении последних десятилетий разрабатывали свои подходы к медиаобразованию [1], где для этих целей созданы Шотландский Киносовет (Scottish Film Council - SFC) и Шотландская Ассоциация медиаобразования (Association for Media Education in Scotland – AMES), которая выпускает ежеквартальный журнал по медиаобразованию The Scottish Media Education Journal.

Медиаобразование в Шотландии, как и в Англии, интегрировано в курсы обязательных дисциплин. В ходе занятий учащиеся получают разнообразные знания о медиа, лучше понимают процессы производства медиатекстов, типологию их восприятия в аудитории. Несмотря на некоторые отличия обучение опять-таки основано на уже знакомых нам шести ключевых понятиях медиаобразования («агентство», «категория», «технология», «язык», «аудитория», «репрезентация»).

Более 70-ти преподавателей в Шотландии имеют дополнительную квалификацию обучения по медиапедагогике. Средства массовой коммуникации изучаются в нескольких шотландских вузах (в Эдинбургском университете и др.). University of Stirling успешно готовит медиапедагогов.

Примечания

1. Batts, D. (1986). *Media Education in Scottish Secondary Schools*. Stirling: University of Stirling.

Медиаобразование в Северной Ирландии

Северная Ирландия не имеет никакого установленного учебного плана медиаобразования в начальной или средней школе в смысле обязательности изучения. Медиаобразование интегрировано в курсы английского языка и в иные традиционные дисциплины. В целом педагоги основывают свои

занятия на изучении ключевых понятий (key aspects) медиаобразования (по английской методике). К сожалению, практическая работа фактически составляет небольшую часть уроков по медиакультуре.

Медиаобразование учителей также не слишком развито, хотя определенные усилия в этом направлении и предпринимались Британским киноинститутом. Курсы по истории и теории массовой коммуникации читаются в нескольких вузах Северной Ирландии.

Медиаобразование в Ирландии

Одна из первых медиаобразовательных инициатив в Ирландии была выдвинута Католическим Центром коммуникаций в 1968. С 70-х годов XX века одним из медиаобразовательных центров стал Ирландский киноинститут. (конференции, семинары, летние школы, курсы для преподавателей, учащихся и взрослой аудитории). Первое серьезное упоминание о медиаобразовании как части образовательного стандарта появилось в Ирландии в 1978 году. В 1984 году появилась его расширенная версия, в которой говорилось о том, что медиаобразование призвано развить у аудитории понимание характера и функций массовой коммуникации в современном обществе и приобрести большую социальную компетентность [1]. В 80-е годы были сделаны попытки интегрировать медиаобразовательные аспекты в некоторые школьные дисциплины. Поощрялось участие школьников и студентов в практических занятиях (создание различных медиатекстов - теленовостей, радиопередач, видеопрограмм и т.д.). С 90-х годов педагогам предоставляется возможность широкого маневра в области интегрированного медиаобразования (изучение прессы, телевидения, кинематографа и т.д.). Обучение может быть сконцентрировано вокруг каких-то избранных тем (типы персонажей медиатекста, изображение в нем конфликтов, стереотипов, реклама, практические упражнения и пр.) [2; 3].

В Ирландии нет никакого отдельного учебного плана по медиаобразованию, но новый учебный план (первой и второй ступеней обучения школьников), введенный в 2000 году, включает изучение средств массовой информации, основ медиаграмотности и практические занятия. На эту версию учебного плана, бесспорно, оказали влияние британские подходы.

Высшее профессиональное медиаобразование в Ирландии можно получить в дублинских Ballyfermot Senior College, College of Commerce, College of Marketing and Design и др. В Дублинском городском университете (Dublin City University) помимо традиционных специальностей, связанных с массовыми коммуникациями, здесь обучают профессии медиапедагога.

Примечания

1. McLoone, M. (1983) *Media Studies in Irish Education*. Dublin: Irish Film Institute.
2. O'Neill, B (2000) 'Media Education in Ireland', *Irish Communications Review*, Vol. 8, pp. 57-64.
3. O'Neill, B. & Howley, H. (2002). Teaching the Media in Ireland . In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) *Media Education in European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.

Книжная полка

**СУЩЕСТВЕННЫЙ ВКЛАД В СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
МЕДИАКУЛЬТУРЫ КОММУНИКАТОРОВ**

А.П.Короченский,
доктор филологических наук,
профессор

Рецензия на учебное пособие для вузов: Тертыйный. А.А. Логическая культура журналиста. М., 2005. 404 с.

«Кто ясно мыслит, тот чётко излагает» – эта сентенция поневоле вспоминается всякий раз, когда встречаешь в СМИ сбивчивые, противоречивые журналистские опусы – либо нарочито лукавые публикации, имеющие цель запутать аудиторию, подсунуть ей сомнительные либо ущербные идеи и аргументы в форме мнимо логичных велеречивых рассуждений. И, к сожалению, таких творений сегодня появляется немало – особенно на телевидении. Они свидетельствуют как о низкой логической культуре части журналистов, ряды которых за последние годы пополнились множеством неопитов, имеющих смутные представления о профессионализме, так и о сознательном пренебрежении логикой, намеренном игнорировании и извращении её старых как мир законов и правил.

Нередки случаи, когда вследствие дефицита логической культуры сами журналисты становятся жертвой опытных манипуляторов (политиков, шоуменов и пр.), что весьма характерно для ситуаций, связанных с публичными дискуссиями, полемикой. Всё это приводит к девальвации журналистики как общественного института, призванного обеспечить адекватное самопознание и самописание социума, помочь гражданам разобраться в окружающей их действительности и сознательно действовать, преобразовывать её в соответствии с полученными знаниями. А граждане отвечают журналистике взаимностью – вспомним хотя бы неутешительные данные недавних социологических опросов о доверии россиян к прессе.

За последние годы опубликовано не так уж много научных работ и учебников, имеющих целью совершенствование познавательного потенциала журналистики, умения журналистов-практиков исследовать действительность и вырабатывать чёткие, логически выверенные суждения о различных явлениях быстротекущей жизни. На этом фоне особенно отрадно появление на страницах «Журналиста» публикаций профессора факультета журналистики МГУ А.А.Тертыйного, имеющих целью развитие логической культуры работников прессы.

И вот вышло в свет единственное в своем роде учебное пособие этого автора – «Логическая культура журналиста». В пособии популярно, наглядно, с использованием множества примеров из журналистской практики охарактеризованы важнейшие законы и формы логически верного построения журналистских текстов: обеспечения чёткости формулировок, корректности выводов, доказательств, опровержений. А.А.Тертыйный опирается как на лучшие образцы логического мастерства современных журналистов, так и на разбор профессиональных «проколов», связанных с

незнанием либо игнорированием требований логики. Примеры выбраны яркие, запоминающиеся, помогающие освоению теоретического материала.

Особенно интересны разделы пособия, посвященные логике дискуссионного и полемического общения, разбору ошибок и уловок в дискуссиях и полемике. Работникам прессы часто приходится сталкиваться с людьми, склонными извлечь максимум собственных выгод из неопытности журналистов и интеллектуальной наивности той части российских читателей, телезрителей и радиослушателей, что приучена голосовать сердцем и проглатывать «не разжёвываемая» медийное содержание – не исключая и содержание сугубо манипулятивное. А потому умение распознавать уловки манипуляторов и противостоять им является важной составной частью профессиональной культуры современного журналиста.

Работа А.А.Тертычного выгодно отличается от сочинений некоторых «чистых теоретиков» от журналистской науки, не затрудняющих себя аргументированием выдвигаемых ими теоретических положений примерами из практики и опасаящихся выглядеть неакадемично, несолидно. В некоторых случаях автор намеренно конструирует примеры нарушения логики, действуя от имени вымышленного редактора «супергазеты «Крутые думы» г-на П.О.Правкина». Этот нетрадиционный для учебного пособия авторский ход помогает оживить содержание работы, сделать его более привлекательным для современной журналистской молодёжи, в большинстве своём скептически относящейся к традиционной тяжеловесности академических трудов. Научная глубина и основательность учебной литературы отнюдь не навечно сопряжены с тяжеловесностью содержания и стиля. Пособие А.А.Тертычного напоминает нам о том, что хороши все жанры, кроме скучного. Во многих отношениях это образец учебной литературы XXI века, сопрягающей основательную теоретическую базу с живостью изложения материала и удобством самостоятельного использования в процессе обучения. Пособие оснащено обширным разделом практических учебных упражнений, к которым приводятся «ключи», способствующие самопроверке в ходе усвоения учебного материала.

Пособие А.А.Тертычного может быть в равной степени интересным как студентам факультетов и отделений журналистики, начинающим работникам прессы (в том числе не имеющим базового профессионального образования), так и опытным практикам, не утратившим способности к саморефлексии и стремления к профессиональному росту. Работа адресована также преподавателям журналистики. Безусловно, она будет полезна и представителям медиаобразовательного направления в педагогике. Второй части пособия, содержащей практические упражнения для отработки навыков логического построения журналистских текстов, предпосланы методические рекомендации, помогающие использовать эти упражнения на занятиях. «Логическая культура журналиста» - произведение, обладающее безусловным медиаобразовательным потенциалом.

Библиография

**Список литературы по тематике медиаобразования,
опубликованной в 2006 году на русском языке**

Монографии, научные сборники, учебные пособия 2006 года:

- Гура В.В.** Теория и практика педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 74 с.
- Преподаем журналистику: взгляды и опыт (Медиаобразование: концепции и перспективы)/Ред.-сост. **С.Г.Корконосенко**. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. 152 с.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразование старшеклассников на материале прессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
- Столбникова Е.А.** Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
- Чельшева И.В.** Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
- Шариков А.В. , Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В.** На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в школах Самары). Самара, 2006. 50 с.

Статьи в журналах и научных сборниках 2006 года:

- Агибалова Г.М.** Роль медиаобразования в формировании духовно-знаниевых компетенций//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.223-225.
- Александрова М.М.** Формирование коммуникативной культуры учащихся в аспекте медиаобразования на уроках информатики и информационных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.182-184.
- Альварес Н.Л.** Медиаобразование и межкультурные коммуникации: от виртуальных проектов – к реальным результатам//Медиаобразование. 2006. N 2. С.21-27.
- Бабкина Н.А.** Медиа в современном российском социуме//Медиаобразование. 2006. N 2. С.101-102.
- Баранов О.А., Пензин С.Н.** Медиа, современная семья и школьник//Медиаобразование. 2006. N 2. С.27-41.
- Бобкова Т.В.** Использование медиаобразовательных и информационных технологий на уроках развития речи//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.97-105.
- Гвоздева И.А.** Создание коммуникативных ситуаций на уроках русского языка и литературы на основе использования медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.209-211.

- Голубева Е.И.** Основы взаимодействия с информацией как инструмент формирования у школьников представления о целостности мира//Медиаобразование. 2006. N 2. С.42-48.
- Гончарова В.Н.** Элементы медиаобразования на уроке математики//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.185-186.
- Григорова Д.Е.** Каков он – журналист XXI века. И как его обучать? //Медиаобразование. 2006. N 3. С.114-119.
- Григорова Д.Е.** Кино и время//Медиаобразование. 2006. N 3. С.110-112
- Григорова Д.Е.** Медиаобразование и проблема информационно-психологической безопасности личности (на материале реалити-шоу)//Медиаобразование. 2006. N 3. С.21-29.
- Григорова Д.Е.** Общество в эпоху новых технологий//Медиаобразование. 2006. N 2. С.104-106.
- Григорова Д.Е.** Становление российского медиаобразования: исторические этапы и теоретические основы//Медиаобразование. 2006. N 3. С.112-114.
- Гудилина С.И.** Модернизация общего среднего образования: медиаобразование и информационно-коммуникативные технологии//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.8-12.
- Гура В.В.** Гуманитарный потенциал педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов//Педагогика: семья, школа, общество. Кн.6/Под ред. О.И.Кирикова. Воронеж, 2006.
- Гура В.В.** Информационная компетентность социального педагога как составляющая профессиональной подготовки//Развитие личности в образовательных системах Южно-российского региона. Ч. III. Ростов, 2006. С.42-43.
- Гура В.В.** Медиакультура как когнитивный фильтр для медиавирусом//Медиаобразование. 2006. N 2. С.16-20.
- Гура В.В.** Проблема гуманитарной экспертизы электронных образовательных ресурсов//Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. М.: Смысл, 2006. С.424-428.
- Гура В.В.** Психологическая поддержка обучения в электронно-образовательной среде//Развитие личности в образовательных системах Южно-российского региона. Ч. I. 2006. С.181-183.
- Гура В.В.** Синергетический подход в педагогическом проектировании электронных медиаобразовательных ресурсов//Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Спец.вып. Гуманит. науки. 2006. С.47-50.
- Гура В.В.** Системный подход при педагогическом проектировании медиаобразовательной среды//Известия ТРТУ. 2006. № 2. С.118-122.
- Демидов А.А.** Компакт-диск «Медиаобразование. Медиapedагогика. Медиажурналистика» – новая инициатива Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Ассоциации кинообразования и медиapedагогии России//Медиаобразование. 2006. N 1. С.4-9.
- Ильичев Г.** Кинообразование в моей жизни//Медиаобразование. 2006. N 1. С.13-18.

- Ким В.А.** О визуальном воспитании школьников//Медиаобразование. 2006. N 3. С.34-39.
- Колесниченко В.Л.** Интернет-грамотность в Канаде: проблемы и решения//Медиаобразование. 2006. N 3. С.62-68.
- Колесниченко В.Л.** Канада – лидер медиаобразования//Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. 2006. N 1. С.68-72.
- Колесниченко В.Л.** Медиаобразование на материале телевидения (канадский опыт)//Преподаватель высшей школы в XXI веке. Сб.4. Таганрог: Изд-во Таганрог. радиотех. ин-та, 2006. С.141–145.
- Колесниченко В.Л.** Оракул электронного века//Медиаобразование. 2006. N 1. С.46-49.
- Корконосенко С.Г.** Педагогика журналистики: вариант для Таджикистана//Медиаобразование. 2006. N 4. С.4-7.
- Короченский А.П.** Медиаобразование и журналистика на юге России//Юг России в прошлом и настоящем: история, экономика, культура/Отв. ред. И.Т.Шатохин. Белгород: изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. Т.1. С.316-323.
- Короченский А.П.** Медиаобразование как фактор демократизации телевидения (европейский опыт) //Медиаобразование. 2006. N 3. С.44-53.
- Короченский А.П.** Существенный вклад в совершенствование медиакультуры коммуникаторов//Медиаобразование. 2006. N 4. С.92-94.
- Кругликова Л.С.** Медиаобразование как условие развития профессиональной компетенции педагогов//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.364-369.
- Кто есть кто в российской медиапедагогике**//Медиаобразование. 2006. N 1 С.73-93. N 2. С.62-86.
- Листенгартен В.С.** Союз кино и педагогики//Медиаобразование. 2006. N 1. С.94-97.
- Лиханова Е.Н.** Социально-психологический и морально этический аспекты экранной культуры современного подростка//Медиаобразование. 2006. N 1. С.22-38.
- Максимова В.** Журналистское образование: сумма технологий, или культура творчества?//Медиаобразование. 2006. N 1. С.39-45.
- Мельник Г.С.** Подходы в изучении проблемы журналистского образования в России//Massmedia. XXI век. 2006. N 1.
- Михарева Н.Б.** Медиаобразовательные технологии как средство личностно-ориентированного и деятельностного обучения//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.369-375.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы (практический аспект)//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.59-62.
- Мурюкина Е.В.** Роль кинопрессы в формировании медиакультуры/медиакомпетентности аудитории//Медиаобразование. 2006. N 3. С.30-33.

- Новикова А.А.** Методика проведения медиаобразовательных занятий, интегрированных в курс английского языка//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.82-85.
- Новикова А.А.** Современные тенденции развития медиаобразования в США//Медиаобразование. 2006. N 3. С.54-61.
- Новикова А.А.** Технология веб-квестов как средство развития медиаграмотности учащихся//Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.537-539.
- Пантелеева Е.Е.** Медиаобразовательные технологии в школьной практике//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.376-378.
- Парменова Н.А.** Медиаобразование на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.315-317.
- Плавкина А.А.** Формирование коммуникативной компетентности на основе медиаобразовательных технологий (на уроке информатики) //Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.180-182.
- Подкопаева Е.В.** Кино для историка//Медиаобразование. 2006. N 1. С.18-21.
- Постовая Л.Б.** Формирование коммуникативной компетентности на основе использования медиаобразовательных технологий (на уроках развития речи в 6 классе)//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.206-208.
- Разлогов К.Э.** Медиаобразование – мифы и реальность//Медиаобразование. 2006. N 3. С.90-93.
- Рудакова Д.Т.** Развитие коммуникативной культуры на основе использования информационно-коммуникативных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.111-118.
- Рыжих Н.П.** Обучение студентов в рамках курсов педагогической специализации «Медиаобразование» //Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Сальный Р.В.** Кинопресса, школьники и медиаобразование//Медиаобразование. 2006. N 3. С.122-124.
- Сальный Р.В.** Медиа: проблемы власти и свободы//Медиаобразование. 2006. N 2. С.102-104.
- Сальный Р.В.** Мыслить критически//Медиаобразование. 2006. N 3. С.120-122.
- Сальный Р.В.** Развитие восприятия аудиовизуального медиатекста у старшеклассников//Материалы XIII международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов»/Ред. А.И.Андреев, И.А.Алешковский. Т.2. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.418-419.
- Симаков В.Д.** Из истории кинолюбительства в России//Медиаобразование. 2006. N 3. С.4-17.

- Симаков В.Д.** Воздействие медиатекста и свет в кадре//Медиаобразование. 2006. N 4. С.16-30.
- Симаков В.Д.** Когда в руках видеокамера//Искусство в школе. 2006. № 1. С.55-56.
- Список диссертаций по тематике медиаобразования, медиаграмотности, медиакультуре, информационной культуре, медиаграмотности, информационной грамотности, компетентности (с 2000 по 2006 годы)//Медиаобразование. 2006. N 4. С.101-106.
- Список литературы по тематике медиаобразования, опубликованной в 2006 году на русском языке//Медиаобразование. 2006. N 4. С.95-101
- Столбникова Е.А.** Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность//Медиаобразование. 2006. N 2. С.55-61.
- Туликов А.В.** Перспективы реализации международного проекта ECDL в Российской Федерации//Медиаобразование. 2006. N 2. С.49-54.
- Федоров А.В.** Варианты тестов, проблемных вопросов и заданий, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла//Медиаобразование. 2006. N 2. С.87-100.
- Федоров А.В.** Интегрированное медиаобразование в российской школе: анализ обязательного минимума содержания//Инновации в образовании. 2006. № 2. С.5-13.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития медиаграмотности аудитории//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.18-26.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития медиаграмотности студентов педагогических вузов//Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.549-551.
- Федоров А.В.** Кто есть кто в зарубежной медиапедагогике//Медиаобразование. 2006. N 3. С.72-89.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Латинской Америке//Медиаобразование. 2006. N 3. С.69-71.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Соединенном Королевстве и Ирландии//Медиаобразование. 2006. N 4. С.61-91.
- Федоров А.В.** Медиаобразование должно стать частью учебных программ//Перемена. 2006. № 3. С.25-30.
- Федоров А.В.** Международные конференции по медиаобразованию//Медиаобразование. 2006. N 1. С.50-72.
- Федоров А.В.** Программа учебного курса «Медиаобразование в западных странах»//Медиаобразование. 2006. N 3. С.95-109
- Федоров А.В.** Школьные учителя и проблема «экранного насилия»//Инновационные образовательные технологии. 2006. № 1. С.35-47.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой интернет-игре//Медиаобразование. 2006. N 4. С.49-60.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Ключевые теории медиаобразования//Преподаем журналистику: взгляды и опыт/Ред.-сост. С.Г.Корконосенко. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. С.51-84.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиаобразование в США: методические подходы//США и Канада: Экономика-Политика-Культура. 2006. № 1. С.110-119.

- Федоров А.В., Новикова А.А.** Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века//Медиаобразование. 2006. N 3. С.18-20.
- Федорцова С.С.** Восприятие медиатекстов старшеклассниками//Высокие технологии в педагогическом процессе/Ред. А.А.Червова. Т.2. Н.Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. С.237-239.
- Федорцова С.С.** Инфокоммуникационные технологии в процессе обучения//преподаватель высшей школы в XXI веке. Сб.4. Ростов: изд-во Рост. гос. ун-та путей сообщения, 2006. С.165-169.
- Хилько Н.Ф.** Аудиовизуальное творчество как художественно-эстетическая деятельность//Искусство и образование. 2006. № 1. С.59-71.
- Хилько Н.Ф.** Медиасреда в системе взаимоотношений с экранной информацией//Медиаобразование. 2006. N 4. С.8-16.
- Чельшева И.В.** Анализ и интерпретация медиатекста в отечественном медиаобразовании//Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.553-554.
- Чельшева И.В.** Генезис проблемы анализа медиатекста в российском кинообразовании: основные подходы и тенденции//Медиаобразование. 2006. N 2. С.4-15.
- Чельшева И.В.** Медиаобразование продолжается. Новый компакт-диск//Журналистика и медиарынок. 2006. №2-3.
- Чельшева И.В.** Медиаобразование продолжается//Медиаобразование. 2006. N 1. С.97-102.
- Чельшева И.В.** Медиаобразование продолжается//Медиаобразование. 2006. N 1. С.97-102.
- Чельшева И.В.** Медиатекст и его прочтение//Медиаобразование. 2006. N 1. С.102-104.
- Чельшева И.В.** Медиаэкология на современном этапе//Медиаобразование. 2006. N 1. С.104-105.
- Чельшева И.В.** Проблема насилия в жизни общества и на экране//Медиаобразование. 2006. N 3. С.124-125
- Шариков А.В.** Шаг навстречу: кино, наука, образование//Медиаобразование. 2006. N 1. С.10.

Список диссертаций по тематике медиаобразования, медиаграмотности, медиакультуре, информационной культуре, медиаграмотности, информационной грамотности, компетентности (с 2000 по 2006 годы):

- Андреева В.Ю.** Формирование информационной культуры учащихся педагогических училищ, колледжей: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.
- Артюшкин О.В.** Организационно-педагогические условия формирования информационной культуры личности обучающегося средствами информатизации: Дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2005.
- Атаян А. М.** Дидактические основы формирования информационной культуры личности в условиях информатизации общества: Дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2001.
- Атчикова М.С.** Средства массовой коммуникации в системе современной информационной культуры: Дис. ... канд. филос. наук. Ростов, 2002.
- Базаева А.П.** Формирование информационно-профессиональной компетентности будущего учителя средствами информационных технологий библиотеки: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2005.
- Бакулев Г.П.** Современные концепции и теории массовой коммуникации в контексте новых медиа: Дис. ... д-ра филос. наук. М., 2003.
- Вакуленкова М.В.** Информационная культура как составляющая начального математического образования: Дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2004.
- Васильева Л.Д.** Педагогические условия формирования информационно-функциональной компетентности учащихся 5-9 классов сельской общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2004.
- Ващук И.Н.** Формирование информационной грамотности младшего школьника в учебной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2005.
- Витковская Н.Г.** Формирование информационной компетентности студентов вузов: На примере специальности «Журналистика»: Дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2004.
- Витт А.М.** Развитие информационной компетентности у студентов технического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2005.
- Водопьянова Н.А.** Информационная культура как фактор взаимодействия общественного и индивидуального. Дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2001.
- Гайдарева И.Н.** Информационная культура личности в условиях трансформации российского общества. Дис. ... канд. социол. наук. Майкоп, 2002.
- Гальченко В.Т.** Педагогические условия формирования информационной культуры студентов технического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2003.
- Голубин Д.В.** Формирование информационной компетентности педагога в системе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2005.
- Голунова Л.В.** Формирование информационной грамотности старших школьников в учреждении дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук Кемерово, 2003.
- Гончарук А.Ю.** Педагогические условия развития эстетического отношения школьника к действительности средствами зрелищных искусств: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
- Гребенщикова А.В.** Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков средствами информационно-коммуникационных технологий: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2005.
- Гриценко С.В.** Информационная культура личности в постиндустриальном обществе: Дис. ... канд. филос. наук. Пермь, 2005.
- Данильчук Е.В.** Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: Дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2003.

- Дейкина А.Ю.** Развитие познавательный интересов дошкольников в процессе медиаобразования: Дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2000.
- Дорофеева М.Г.** Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника. Дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2000.
- Достовалова Е.В.** Формирование информационно-коммуникативной компетентности социального педагога на основе учебно-методического комплекса «Компьютерное издательство»: Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2006.
- Егорова Ю.Н.** Мультимедиа как средство обучения в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2000.
- Ефимова И.Ю.** Организационно-педагогические условия формирования информационной культуры учащихся в учреждениях дополнительного образования по профилю «Информатика»: Дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2003.
- Журин А.А.** Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
- Завьялов А.Н.** Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий: На примере среднего профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2005.
- Залагаев Д.В.** Развитие медиаграмотности учащихся в процессе обучения информатике. Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005.
- Змановская Н.В.** Формирование медиаобразованности будущих учителей. Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004.
- Иванова Н.А.** Инновационная технология обучения профессионально ориентированному иноязычному общению в контексте медиаобразования: Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2004.
- Игнатовская Л.А.** Аудиовизуальные технологии в интенсификации индивидуального обучения (на материале английского языка). Дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
- Киева О.В.** Педагогические условия формирования информационной культуры у студентов высших учебных заведений в процессе преподавания гуманитарных дисциплин Дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2001.
- Кизик О.А.** Становление информационной компетентности учащихся в образовательном процессе профессионального лица: Дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2004.
- Ким К.С.** Роль средств визуальной коммуникации в воспитании подростков. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
- Кириллова Н.Б.** Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации. Дис. ... д-ра культурологии. М., 2005.
- Коновалова Н.А.** Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза. Дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2004.
- Конюшенко С.М.** Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2005.
- Корнилова М.В.** Формирование информационной культуры учителя в системе повышения квалификации. Дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2003.
- Короченский А.П.** Медиакритика в теории и практике журналистики: Дис. ... д-ра филол. наук. СПб, 2003.
- Кочергина В.Ю.** Формирование информационно-педагогической культуры преподавателя иностранного языка в едином образовательном пространстве: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2003.
- Кулантаева И.А.** Формирование информационной компетентности студентов-юристов: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2004.

- Кюршунова В.В.** Становление информационной компетентности будущего учителя начальных классов: Дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2006.
- Лавриненко Н.А.** Педагогический потенциал курса «Информационная культура» и условия повышения его эффективности. Дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2004.
- Леготина Н.А.** Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2004.
- Лукина Т.Н.** Педагогические условия формирования информационной компетентности будущих учителей информатики: Дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2005.
- Мизинова Л.В.** Система формирования информационной культуры студентов в учебном процессе: Дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2001.
- Морковина Э.Ф.** Развитие информационной компетентности студента в образовательном процессе: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2005.
- Мурюкина Е.В.** Формирование медиакультуры старшеклассников (на материале кинопрессы). Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2005.
- Назначило Е.В.** Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования: Дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2003.
- Новикова А.А.** Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000): Дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2000.
- Овчинникова К.Р.** Педагогические условия формирования информационной культуры студента в процессе освоения компьютерных технологий Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999.
- Оршанский А.Ю.** Корректировка формирования информационной культуры при профессиональной подготовке экономистов в вузах. Дис. ... канд. полит. наук. Ставрополь, 2003.
- Петрущенко А.В.** Центр информационной культуры в системе университетского интернет-центра: Дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000.
- Полякова Т.И.** Информационная культура современного педагога как фактор его профессионального развития: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005.
- Пугач О.И.** Формирование информационной культуры учащихся общеобразовательных школ как фактор гуманизации образования Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2000.
- Пшукова М.М.** Методические аспекты совершенствования подготовки учителей школ в области информационно компетентности в системе повышения квалификации: На примере подготовки учителей информатики: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
- Савельева О.А.** Развитие информационной и коммуникативной компетентностей в системе информационной подготовки студентов-психологов на основе информационно-образовательной среды: Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004.
- Селевко А.Г.** Социально-педагогические условия оптимизации влияния средств массовой коммуникации на социализацию сельских школьников. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
- Селина М. В.** Становление информационной культуры будущего специалиста в условиях высшего технологического образования Дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2003.
- Сенкевич Л.Б.** Формирование информационной компетентности будущего учителя математики средствами информационных и коммуникационных технологий: Дис. ... канд. пед. наук. Тобольск, 2005.
- Сизинцева Н.А.** Информационно-динамическая обучающая среда как фактор развития информационной культуры будущего учителя. Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1999.

- Сергеева Л.В.** Формирование информационно-технологической компетентности учащихся гимназии: Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2005.
- Соколова Н.Ю.** Использование компонентов медиаобразования при изучении квантовой физики. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
- Столбникова Е.А.** Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2005.
- Стрельников В.Н.** Медиафакультет как форма внедрения компьютерных технологий в процесс подготовки библиотечно-информационных специалистов. Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2002.
- Субботин Д.И.** Методика изучения прозы А.П. Чехова с использованием кинематографических трактовок в условиях базового и профильного обучения в 10 классе средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
- Тарасов К.А.** Насилие в произведениях аудиовизуальной культуры: отображение, воздействие, социальное регулирование (на материале киноискусства). Дис. ... д-ра культурологии. М., 2006.
- Тарасов К.А.** Эффект воздействия насилия в художественных фильмах на подрастающее поколение: Дис. ... канд. социол. наук. М., 2000.
- Турчин В.А.** Информационно-сетевая культура в персонализации современных библиотечных специалистов: Дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2002.
- Уруймагова О.В.** Современные информационные технологии в формировании коммуникативной компетентности студентов: Дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2005.
- Федосова О.А.** Социально-педагогический аспект формирования информационной культуры у старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2005.
- Федотов Н.А.** Информационная культура в системе информационной политики современного российского общества. Дис. ... канд. полит. наук. М., 2003.
- Федотовская Е.И.** Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
- Фоминова М.Н.** Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.
- Фрайфельд Е.Б.** Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе. Дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2006.
- Харунжева Е.В.** Формирование информационной культуры старшеклассников на основе интегративного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2003.
- Хмара Е.В.** Формирование информационной культуры учителя-предметника в процессе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2005.
- Ходякова Н.В.** Личностный подход к формированию информационной культуры выпускников вузов. Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996.
- Худолеева Е.И.** Педагогические проблемы медиаобразования в ФРГ и в России на современном этапе (конец XX - начало XXI вв.): Дис. ... канд. пед. наук. Владивосток, 2006.
- Худякова А.В.** Формирование предметной информационной грамотности и компетентности учащихся при обучении физике: Дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2005.
- Чабаянц М.Б.** Криминологические аспекты влияния насилия и жестокости в средствах массовой коммуникации на агрессивное поведение несовершеннолетних. Дис. ... канд. юрид. наук. Ставрополь, 2002.
- Чекалов Д.А.** Личность в контексте современной информационной культуры: Дис. ... канд. филос. наук. Ростов, 2001.

- Чекин И.А.** Информационная культура руководителя школы как условие эффективности управленческой деятельности Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999.
- Чельшева И.В.** Основные этапы развития медиаобразования в России: Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002.
- Черняновская Т.В.** Психологические особенности интереса молодежи к фильмам ужасов и мистики. Дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2003.
- Шаблов А.В.** Организационно-педагогические условия развития информационной культуры будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2004.
- Шипнягова Е.Я.** Формирование готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс школы. Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2003.
- Якушина Е.В.** Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

Содержание журнала «Медиаобразование» за 2006 год

Актуальные новости

Демидов А.А. Компакт-диск «Медиаобразование. Медиapedагогика. Медиажурналистика» – новая инициатива Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Ассоциации кинообразования и медиapedагогики России//Медиаобразование. 2006. N 1. С.4-9.

Корконосенко С.Г. Педагогика журналистики: вариант для Таджикистана//Медиаобразование. 2006. N 4. С.4-7.

Шариков А.В. Шаг навстречу: кино, наука, образование//Медиаобразование. 2006. N 1. С.10.

Страницы истории

Ильичев Г. Кинообразование в моей жизни//Медиаобразование. 2006. N 1. С.13-18.

Подкопаева Е.В. Кино для историка//Медиаобразование. 2006. N 1. С.18-21.

Симаков В.Д. Из истории кинолюбительства в России//Медиаобразование. 2006. N 3. С.4-17.

Челышева И.В. Генезис проблемы анализа медиатекста в российском кинообразовании: основные подходы и тенденции//Медиаобразование. 2006. N 2. С.4-15.

Теория медиаобразования

Гура В.В. Медиакультура как когнитивный фильтр для медиавирусков//Медиаобразование. 2006. N 2. С.16-20.

Симаков В.Д. Воздействие медиатекста и свет в кадре//Медиаобразование. 2006. N 4. С.16-30.

Хилько Н.Ф. Медиасреда в системе взаимоотношений с экранной информацией//Медиаобразование. 2006. N 4. С.8-16.

Практика медиаобразования

Альварес Н.Л. Медиаобразование и межкультурные коммуникации: от виртуальных проектов – к реальным результатам//Медиаобразование. 2006. N 2. С.21-27.

Баранов О.А., Пензин С.Н. Медиа, современная семья и школьник//Медиаобразование. 2006. N 2. С.27-41.

Витиска Н.И., Кочергина О.А., Козуб Т.В. О включении программы Intel «Обучение для будущего» в учебный процесс Таганрогского государственного педагогического института//Медиаобразование. 2006. N 3. С.40-43.

Голубева Е.И. Основы взаимодействия с информацией как инструмент формирования у школьников представления о целостности мира//Медиаобразование. 2006. N 2. С.42-48.

Рыжих Н.П. Обучение студентов в рамках курсов педагогической специализации «Медиаобразование»//Медиаобразование. 2006. N 4. С.31-49.

Туликов А.В. Перспективы реализации международного проекта ECDL в Российской Федерации//Медиаобразование. 2006. N 2. С.49-54.

Федоров А.В., Новикова А.А. Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой интернет-игре//Медиаобразование. 2006. N 4. С.49-60.

Медиаобразование профессионалов

Максимова В. Журналистское образование: сумма технологий, или культура творчества?//Медиаобразование. 2006. N 1. С.39-45.

Дети, молодежь и медиа: социологический аспект

Григорова Д.Е. Медиаобразование и проблема информационно-психологической безопасности личности (на материале реалити-шоу)//Медиаобразование. 2006. N 3. С.21-29.

- Ким В.А.** О визуальном воспитании школьников//Медиаобразование. 2006. N 3. С.34-39.
- Лиханова Е.Н.** Социально-психологический и морально этический аспекты экранной культуры современного подростка//Медиаобразование. 2006. N 1. С.22-38.
- Мурюкина Е.В.** Роль кинопрессы в формировании медиакультуры/медиакомпетентности аудитории//Медиаобразование. 2006. N 3. С.30-33.
- Столбникова Е.А.** Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность//Медиаобразование. 2006. N 2. С.55-61.
- Пolemический взгляд*
- Разлогов К.Э.** Медиаобразование – мифы и реальность//Медиаобразование. 2006. N 3. С.90-93.
- Медиаобразование в лицах*
- Кто есть кто в российской медиапедагогике**//Медиаобразование. 2006. N 1. С.73-93. N 2. С.62-86.
- Федоров А.В.** Кто есть кто в зарубежной медиапедагогике//Медиаобразование. 2006. N 3. С.72-89.
- Медиапедагогика за рубежом*
- Колесниченко В.Л.** Интернет-грамотность в Канаде: проблемы и решения//Медиаобразование. 2006. N 3. С.62-68.
- Колесниченко В.Л.** Оракул электронного века//Медиаобразование. 2006. N 1. С.46-49.
- Короченский А.П.** Медиаобразование как фактор демократизации телевидения (европейский опыт)//Медиаобразование. 2006. N 3. С.44-53.
- Новикова А.А.** Современные тенденции развития медиаобразования в США//Медиаобразование. 2006. N 3. С.54-61.
- Федоров А.В.** Варианты тестов, проблемных вопросов и заданий, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла//Медиаобразование. 2006. N 2. С.87-100.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Латинской Америке//Медиаобразование. 2006. N 3. С.69-71.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Соединенном Королевстве и Ирландии//Медиаобразование. 2006. N 4. С.61-91.
- Федоров А.В.** Международные конференции по медиаобразованию//Медиаобразование. 2006. N 1. С.50-72.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века//Медиаобразование. 2006. N 3. С.18-20.
- Книжная полка*
- Бабкина Н.А.** Медиа в современном российском социуме//Медиаобразование. 2006. N 2. С.101-102.
- Григорова Д.Е.** Каков он – журналист XXI века. И как его обучать? //Медиаобразование. 2006. N 3. С.114-119.
- Григорова Д.Е.** Кино и время//Медиаобразование. 2006. N 3. С.110-112.
- Григорова Д.Е.** Общество в эпоху новых технологий//Медиаобразование. 2006. N 2. С.104-106.
- Григорова Д.Е.** Становление российского медиаобразования: исторические этапы и теоретические основы//Медиаобразование. 2006. N 3. С.112-114.
- Короченский А.П.** Существенный вклад в совершенствование медиакультуры коммуникаторов//Медиаобразование. 2006. N 4. С.92-94.
- Листенгартен В.С.** Союз кино и педагогики//Медиаобразование. 2006. N 1. С.94-97.
- Сальный Р.В.** Кинопресса, школьники и медиаобразование//Медиаобразование. 2006. N 3. С.122-124.
- Сальный Р.В.** Медиа: проблемы власти и свободы//Медиаобразование. 2006. N 2. С.102-104.
- Сальный Р.В.** Мыслить критически//Медиаобразование. 2006. N 3. С.120-122.

Чельшева И.В. Медиаобразование продолжается//Медиаобразование. 2006. N 1. С.97-102.

Чельшева И.В. Медiateкст и его прочтение//Медиаобразование. 2006. N 1. С.102-104.

Чельшева И.В. Медиаэкология на современном этапе//Медиаобразование. 2006. N 1. С.104-105.

Чельшева И.В. Проблема насилия в жизни общества и на экране//Медиаобразование. 2006. N 3. С.124-125

Учебные программы

Федоров А.В. Программа учебного курса «Медиаобразование в западных странах»//Медиаобразование. 2006. N 3. С.95-109

Библиография

Содержание журнала «Медиаобразование» за 2006 год//Медиаобразование. 2006. N 4. С.106-109.

Список диссертаций по тематике медиаобразования, медиаграмотности, медиакультуре, информационной культуре, медиаграмотности, информационной грамотности, компетентности (с 2000 по 2006 годы)//Медиаобразование. 2006. N 4. С.101-106.

Список литературы по тематике медиаобразования, опубликованной в 2006 году на русском языке//Медиаобразование. 2006. N 4. С.95-101.

Список литературы по тематике медиаобразования, опубликованной российскими авторами в 2005 году//Медиаобразование. 2006. N 1. С.106-110.