

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 2 2007

Российский журнал истории, теории и
практики медиапедагогике

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ**№ 2 2007**

Российский журнал истории, теории и практики
медиапедагогики

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

Учредители:

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

В 2007 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.Варганова	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
медиапедагогики России,
109542, Москва,
Рязанский проспект, д.99, офис У-430.

e-mail: tina5@rambler.ru
<http://www.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»

ISSN 1994-4160

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>

СОДЕРЖАНИЕ**Актуальные новости**

Жилавская И.В. От медиапроектов – к системе
медиаобразования.....с.4.

Страницы истории

Калач Е.В., Пензин С.Н. Медиаобразование в
Серебряном веке.....с.9.
Баженова Л.М. История лаборатории экранных
искусств в контексте медиаобразования. с.19.

Теория медиаобразования

Федоров А.В., Чельшева И.В. Сравнительный
анализ медиаобразовательных моделей...с.52.
Гура В.В. Новые виды интеллектуальной
деятельности в медиасреде как основа развития
медиакомпетентности.....с.87.
Чельшева И.В. Генезис проблемы анализа
медiateкста в российском медиаобразовании и
развитие познавательных интересов студентов...
с.99.

Практика медиаобразования

Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные занятия
со студентами педагогического вуза в контексте
личностно-ориентированных подходов..с.115.

В мире медиа

Герасимова С.А. Культурологический анализ
качества телевизионной продукции.....с.116.

Книжная полка

Сальный Р.В. Концепция Ю.Н. Усова и проблема
медиавосприятия.....с.122.

*Актуальные новости***От медиапроектов – к системе медиаобразования***И.В. Жилавская*

Идея завершить 2006 год новым проектом – первой Межрегиональной выставкой детско-юношеских СМИ и литературы для детей и юношества «Свежая строка» родилась в Томске в недрах Сибирской ассоциации медиаобразования.

Уже много лет членов этой ныне официально зарегистрированной организации связывают партнерские узы. Более десяти лет в Томске существует межрегиональный проект для начинающих журналистов Сибири и Дальнего Востока юнкорский фестиваль «Золотое перо» (руководитель - директор Томского института информационных технологий, президент Сибирской ассоциации медиаобразования Ирина Жилавская). Аналогичный проект – фестиваль «Молодые ветра» реализуется в Кемерово под руководством редактора газеты «Свежий ветер» Тамары Исаевой. Богатую традициями историю имеет журналистский пленэр на Алтае, которым руководит редактор газеты «САМИ» Наталья Юмашева. «Твори-Гора» - так называется медиафорум молодых теле/видеооператоров в Красноярске (руководитель Галина Федяева). Многолетнюю историю имеют новосибирская «Журналина» и байкальские форумы Улан-Удэ. Сегодня набирает силу фестиваль Томского района «Страна юнкория» (руководитель Светлана Вершинина). Не одно поколение школьников прошло через медиапроекты специалистов, которых сегодня мы называем медиапедагогами.

Выставка «Свежая строка» была организована Сибирской ассоциацией медиаобразования и Томской гильдией издателей при поддержке Томской областной научной библиотеки им. А.С.Пушкина и Томского института информационных технологий. То, что выставка открылась в преддверии 2007 года, объявленного в России Годом чтения, стало символическим и, как сказала на открытии декан филологического факультета Томского государственного университета Татьяна Демешкина, положило начало прекрасной традиции проводить своеобразные смотрины в области гуманитарных наук и медиаобразования. Уже в первой выставке приняли участие представители других сибирских городов. Это свидетельствует о том, что тема найдена верно, и проблема привлечения внимания к чтению в юношеской среде стоит очень остро, решать ее нужно всеми доступными средствами.

Уровень представленных на выставке изданий оказался очень разным. От достаточно профессионально выполненных городских газет до самостоятельных спецвыпусков районных школ. Особо следует отметить подборку изданий Алтайского края. Более 40 газет, журналов, поэтических сборников и альманахов. При всем разнообразии форм и жанров в большинстве своем они отличаются

бережным отношением к слову, позитивным настроем, поиском нестандартных журналистских решений.

Неподдельный интерес у педагогов вызвала томская газета «Муравейник» (редактор Лидия Рубан) своими исследовательскими проектами, смелым дизайном отличилась газета Центра дополнительного образования «Пятерка плюс».

Организованность и системный подход продемонстрировали специалисты Томского района, представившие на выставку 16 изданий. Событием выставки стало приложение к газете «Школьный калейдоскоп» (село Нелюбино Томского района) под названием «Наш мир». Эта газета вышла за пределы школы и на протяжении всего 2006 года освещала жизнь своего села. Огромный опыт социализации получили те юнкоры, которые брали у жителей села интервью, описывали события, которые происходили на их улицах. Жители села тоже остались очень довольны этим изданием, так как получили возможность увидеть рядом живущего человека с новой стороны.

В рамках выставки «Свежая строка» состоялись несколько семинаров и мастер-классов для педагогов и кураторов детских изданий. Особый интерес вызвали семинары кандидата педагогических наук Елены Мuryокиной (Таганрогский государственный педагогический институт) по теме «Медиаобразование в России: пути развития». По единодушному мнению участников семинаров, информация, прозвучавшая в рамках образовательной программы выставки, оказалась чрезвычайно полезной. Многие из собравшихся впервые прослушали теоретический курс дисциплины «Медиаобразование», который позволил разобраться в понятийном аппарате, целях, задачах и моделях медиаобразования. Востребованными оказались многие практические рекомендации Елены Валентиновны по организации и проведению медиауроков.

Большим подспорьем в работе над своими изданиями стал мастер-класс по моделированию газет и журналов, который провели преподаватели факультета журналистики Томского государственного университета Илья Мясников и Анна Цырфа.

Завершал программу первой Межрегиональной выставки юношеских СМИ и литературы для детей и юношества «Свежая строка» круглый стол на тему «Рынок юношеских СМИ и литературы. Возможности развития», в котором приняли участие руководители городских, школьных и межшкольных изданий. По общему мнению собравшихся, сегодня стало очевидным то, что молодежь, юношество нуждаются в поддержке в плане адаптации в том море информации, медиатекстов и медийных образов, которые ежечасно обрушиваются на них из самых разных источников. Активное участие в творческом процессе создания медиатекстов и медиаобразов позволит тинейджерам понять их природу, систему существования и воздействия на человека. Но проблема состоит в том, что сегодня донести эту информацию, обучить простейшим приемам создания контента часто бывает некому. Нет подготовленных медиапедагогов, соответствующих специалистов. Часто за такую работу берутся учителя-энтузиасты, библиотекари, студенты, которые далеко не всегда понимают, что делают.

Участниками выставки были выработаны рекомендации организаторам последующих проектов. Было предложено продолжить практику подобных семинаров и сделать их системными. Ввести в программу выставок анализ изданий на профессиональном уровне. В следующем году расширить состав участников за счет студенческих изданий, а также одной из составляющих выставки сделать видеопрезентации изданий, которые показывать в ходе выставочных мероприятий.

Участниками выставки был поддержан проект письма к Общественной палате Российской Федерации, подготовленный членами Сибирской ассоциации медиаобразования. Письмо следующего содержания направлено в ОП РФ.

Уважаемые члены Общественной палаты Российской Федерации!

Мы, члены Сибирской ассоциации медиаобразования, педагоги и специалисты в области медиаобразования сибирского региона, считаем необходимым довести до Вашего сведения нашу позицию по отношению к юнкоровскому движению России, детско-юношеским СМИ и в целом к процессу формирования и развития системы медиаобразования в России.

В последние годы детско-юношеская журналистика приобретает особый размах и иное качество. Уже трудно встретить школу, учреждение дополнительного образования, вуз, где бы не издавались свои газеты или журналы, не открывались теле/радиостудии, Интернет-издания. Молодежные самодельные СМИ становятся все более профессиональными, как в плане дизайнерских решений, так и по содержанию. Их совокупный тираж давно превышает тиражи федеральных и региональных изданий. На сегодняшний день детско-юношеская пресса является самым массовым средством информации в России. Юношеская журналистика охватывает сотни тысяч наиболее активных молодых людей, помогает проявить гражданскую позицию, прививает идеи толерантности, обучает искусству коммуникации.

На этой базе складывается и получает свое развитие система массового медиаобразования, которая позволяет формировать социально активное и социально ответственное общество. Развитая в результате этого процесса медиаграмотность, помогает человеку эффективно использовать возможности информационного пространства - телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, сотовой связи. Медиаобразование в современном мире рассматривается как часть основных прав каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и права на информацию. Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные программы всех государств, в систему дополнительного и непрерывного образования. Как известно, Концепцию медиаобразования, начиная с 60-х годов XX века, активно поддерживает и продвигает ЮНЕСКО.

Однако в нашей стране деятельность по организации юнкоровского движения, издания детско-юношеских СМИ держится на самоотверженности энтузиастов. Балансирующее между молодежной, информационной и образовательной политикой, на деле это направление остается за пределами интересов этих ведомств, в то время как в развитых европейских странах медиаобразование уже давно стало частью государственной политики.

В связи с вышеизложенным, считаем, что подобная ситуация приводит к утрате потенциальных возможностей в самоорганизации молодежи, в воспитании ответственных граждан российского государства, к информационной изоляции и потере взаимопонимания власти и общества. В свою очередь наличие Стратегии развития медиаобразования в России позволит выработать инструмент для проведения единой просветительской и воспитательной политики государства в отношении молодежи.

Учитывая те изменения, которые происходят сегодня в некоммерческом секторе экономики и, понимая меру ответственности за будущее нашей страны как гражданского общества, предлагаем:

1. Общественной палате Российской Федерации взять под свой контроль весь комплекс мер по развитию медиаобразования в России.

2. Комитету по информационной политике Общественной палаты РФ, совместно со специалистами и практиками в области медиаобразования, разработать Стратегию развития медиаобразования в России на ближайшие 10 лет.

3. На основе Стратегии развития медиаобразования в России разработать Комплексную межведомственную программу развития медиаобразования в России на 5 лет.

4. Рекомендовать Общественной палате РФ и российским национальным фондам при организации всероссийских конкурсов для НКО сделать приоритетным направление «Поддержка и развитие детско-юношеских СМИ и медиаобразования»

5. Учредить Национальную премию в области медиаобразования для образовательных, журналистских либо молодежных организаций, которые занимаются проблемами медиакоммуникаций, а также для губернаторов, на чьей территории медиаобразование развивается наиболее динамично и творчески.

6. Рекомендовать соответствующим министерствам и ведомствам на всех уровнях разработать механизм системной поддержки детско-юношеских СМИ (телевидение, радио, газеты, интернет-издания), издательств и киностудий, в частности, через льготное налогообложение, тарифную политику и т.д.

7. Рекомендовать руководству государственных телерадиоканалов осуществлять государственную информационную политику, ориентированную на медиаобразование, вернуться к практике детских теле/радиопередач на федеральных и региональных каналах.

7. Разработать систему законодательных мер по ограничению распространения через Интернет идей насилия и ксенофобии, а также порнографии и проституции.

8. Министерству образования и науки РФ ускорить процесс открытия в системе подготовки кадров на уровне высшего образования новой специальности «Медиапедагог», ввести в штатное расписание общеобразовательных школ ставку медиапедагога с созданием в школах на базе компьютерных классов медиаклассов с расширением функций и необходимым технологическим обеспечением.

9. Поддержать идею Сибирской ассоциации медиаобразования (САМО) проведения в России ежегодного переходящего из одного города в другой молодежного МедиаФорума.

Вторая Межрегиональная выставка детско-юношеских СМИ и литературы для детей и юношества «Свежая строка» состоится в Томске с 6 по 9 ноября 2007 года. В рамках выставки пройдет научно-практическая конференция «Медиаобразование в развитии науки, культуры и средств массовой коммуникации».

Страницы истории

Медиаобразование в Серебряном веке

*Е.В.Калач,
С.Н.Пензин,
кандидат искусствоведения, доцент*

Средства массовой коммуникации в начале XX века не были объединены, да и термина этого не было. Но передовые педагоги обратили на них внимание, задумались, как их использовать в школе. И стали предлагать их изучать. Как? Очень просто – свободно, вне обязательной программы. Главное, чтобы учащиеся получили представление об их значении в жизни общества.

Фотография, которая в конце девятнадцатого века еще была в диковинку, совершенствовалась, становилась доступнее. Скорость ее распространения и внедрения в быт можно сравнить с современным наступлением компьютеров. Педагоги понимали, что школа не должна оставаться в стороне. Для доказательства обратимся к пособию для гимназистов: Александр Мирлес. Хрестоматия «Важнейшие темы». Том III. (Киев, 1915). Это сборник сочинений на отвлеченные, исторические, «литературно-отвлеченные» и др. темы. Подобные издания стали выпускаться и сейчас, но мы с ними не знакомы. А вот в дореволюционный томик стоит заглянуть, когда требуется свежий, неизбитый взгляд на ту или иную проблему, так как многие рассуждения дореволюционных авторов не только не устарели, но и сегодня способны послужить импульсом для серьезных размышлений.

Для примера - начало сочинения на тему «Значение истории»: «Та высокая лестница культуры, которую прошло человечество, была им пройдена не сразу. Расходованием больших запасов знания, ума и непрерывного труда давалась каждая пройденная им ступенька. В борьбе за отвоевание господства над могучими силами природы, за господство света и добрых начал, за улучшение взаимоотношений людей человечество несло громадные жертвы... По словам Карамзина, история – «священная книга народов, зеркало их бытия и деятельности, скрижаль откровений и правил, завет предков к потомству; пополнение, изъяснение настоящего и пример будущего» [Мирлес, 1915, с. 382].

Статья о фотографии помещена в раздел «Искусство. Техника. Культура». Все три слова у нас, согласитесь, «ключевые» для определения фотографии. При столь уважительном и даже трепетном отношении к прошлому закономерно, что сочинение на тему «Значение фотографии»

идет вслед за «значениями» искусства, письменности, изобретения книгопечатания и начинается с экскурса не только в историю изобретения самой светописы, но и ее предшественников – изобразительных искусств: «Стремление человечества увековечить свои впечатления из внешней природы очень древне и является выражением пытливости его духа. Раскопки показывают, что еще в самом младенческом развитии человек делает попытки к изображению того, что на него произвело впечатление; грубыми, неумелыми руками воспроизводит он целые картины из своей домашней, охотничьей или военной жизни. С течением времени искусство изображения все совершенствовалось, пока не дошло до замечательнейших творений резца и кисти. Но этого успеха все же было недостаточно, как потому, что необходимым талантом обладают далеко не все, так и потому, что скульптура и живопись не обладают одним условием, сделавшимся необходимым при высоком развитии в наш век знаний технических, именно: быстротою и точностью выполнения. Художник может изобразить ландшафт, поражающий своей красотой, но вряд ли он станет охотно срисовывать какую-либо машину, где нужен не столько художественный вкус, сколько точность и соизмеримость в частях. Этот крупный недостаток пополнен изобретением фотографии».

Как видим, верно подмечена главная особенность фотографии как одного из видов медиа: связь с научно-техническим прогрессом, способность воспроизводить объект быстро и точно.

Далее автор выступает провидцем, говорит о скором появлении цветных снимков и «фотографировании на расстояние». Речь, в терминах начала прошлого века, о «дальновидении», т.е. о телевидении, в основе которого - фотография: «Основной принцип светописы был установлен Дагером, затем фотография была усовершенствована Тальбором. Успехи физики послужили главной причиной возникновения фотографии, в особенности новейшие открытия в области учения о свете. В новейшее время фотография сделала еще большие шаги вперед, совершенствуя все далее свои приемы. В области цветной фотографии достигнуто также весьма много; теперь усиленно разрабатывается вопрос о фотографировании на расстоянии. Внутренним успехам фотографии вполне соответствует и внешний успех: на долю не всех весьма полезных изобретений приходится такое обширное применение и распространение, как на долю фотографии. Почти все более или менее значительные отрасли техники и знания пользуются фотографией в своих целях. Кроме того, фотография проникла в домашний быт и в промышленность, и даже в эстетических переживаниях ей принадлежит значительное место. Само собою разумеется, что наибольшую пользу фотография приносит своим служением науке. В археологии она дает возможность увековечить древние памятники на случай их исчезновения или уничтожения и ознакомиться с этими памятниками без

необходимости видеть их воочию». Потрясающе! Дается верный функциональный анализ возможностей нового изобретения, утверждается фотография как искусство («место в эстетических переживаниях»). А как только речь заходит о роли фотографии для науки, на первое место выходит история.

Уже тогда фотография выступала в качестве одного из важнейших исторических первоисточников: «Переходя к оценке значения фотографии в обыденной жизни, необходимо принять во внимание, что на фотографическом снимке мы можем запечатлеть почти все, что мы видим. Различные случаи из нашей жизни, из жизни близких нам лиц могут получить свое вечное выражение при помощи светописного аппарата... Недаром фотографическая карточка является лучшим подарком между друзьями и свидетельствует о самых глубоких и искренних чувствах любви и привязанности. Вот эта-то необыкновенная и глубокая способность фотографии запечатлеть лица и явления из нашей жизни создала ей ту огромную популярность в народных массах, какой она и пользуется. И не только в частной жизни, но и в общественной запечатление при помощи фотографии различных знаменательных случаев из жизни народа имеет большое историческое и воспитательное значение. События минувших дней, деяния великих людей, народных героев точно оживают в нашем представлении на фотографическом снимке. Вряд ли найдется человек, который хоть раз в своей жизни не пользовался фотографией с самыми разнообразными целями и не оценил всех ее неоспоримых достоинств. Неудивительно, что фотография распространилась по всему культурному миру с чрезвычайной быстротой; под влиянием сознания важности этого изобретения в нем делаются постоянные усовершенствования. В частности существует тот недостаток фотографии, что она не дает цветов, но нужно надеяться, что недалеко то время, когда и этот недостаток будет устранен, и тогда фотография явит в полном величии изобретательность человека».

Дальше речь заходит о еще одном средстве массовой коммуникации. Светопись, считает автор, - родословная кинематографа, который многие тогда рассматривали как «живые фотографии». Первооткрывателем «синематографа» назван Эдисон, а не братья Люмьер, как мы привыкли: «Несколько лет назад Эдисоном открыт и в настоящее время получил большое распространение кинематограф, который дает нам изображение различных событий в их движении, почти сходном с естественным. Кинематограф весь построен на фотографии, так как, давая нам ряд движущихся изображений, пользуется фотографическими снимками. Повторяем, что кинематограф в настоящее время чрезвычайно распространен и при умелом пользовании им может иметь большое воспитательное значение для народа, следовательно, значение фотографии еще больше возрастает. Фотографические изображения различных

пейзажей, красивых мест и т.д., будучи хорошо исполнены, довольно красивы как при простом рассматривании, так и при помощи кинематографа, и доставляют немалое эстетическое наслаждение. Для людей, не имеющих возможности путешествовать и лично посетить многие места, подобное ознакомление при помощи фотографии является прямо незаменимым. Но, даже путешествуя по различным местам, невозможно долго сохранить впечатления этого пребывания, и здесь на помощь туристу приходит фотография и дает возможность все запечатлеть на светочувствительной пластинке. Фигура туриста с «кодаком» через плечо - самая типичная в настоящее время. Подобные любители находят в фотографии чрезвычайно интересное и полезное времяпрепровождение».

В заключение поднимается важная для медиапедагога проблема беспристрастности объектива фотоаппарата. По мнению автора, это не только плюс, но и минус: «Но что является основным достоинством фотографии, обеспечившим ей такое огромное распространение? Этим достоинством необходимо признать точность. «Фотографическая» точность стала синонимом абсолютной точности, не представляющей желать в этом смысле ничего большего. Возможность получать изображения, ничем не отличающиеся от оригиналов, нарисованные совершенно объективной и беспристрастной рукой законов оптики, – такое качество, которое ничем незаменимо. Это достоинство является и слабым местом фотографии в сравнении с художественными изображениями: в фотографии нет крылатой фантазии, не заметно влияние творческой руки человека» [Мирлес, 1915, с.97-99]. Сегодня нет необходимости доказывать, что это не так: искусство фотографии общепризнанно. Но и ко времени выпуска цитируемого сборника в России было опубликовано немало снимков и даже фотоальбомов, которые могли бы убедить автора в его неправоте. Достаточно вспомнить знакомые всем со школьной скамьи групповые портреты писателей 50-х годов (Гончаров, Тургенев, Л.Толстой, Григорович, Дружинин и Островский), художников-передвижников (80-е годы). В книге С.Морозова «Русская художественная фотография. 1839-1917» подробно рассказано об увлечении светописью К.А.Тимирязева. В публичной лекции «Фотография и чувство природы», прочитанной 18 апреля 1897 года, великий ученый провозглашает появление в семье муз светописси: «Фотография вполне может дать результаты, удовлетворяющие основным требованиям искусства. Может, но дает ли? Здесь, как и везде в искусстве, выступает вперед личный элемент... Как в картине за художником-техником виднеется художник в тесном смысле, художник-творец, так из-за безличной техники фотографа должен выступить человек; в ней должно видеть не одну природу, но и любующегося ею человека. Фотография, освобождая его от техники, от всего того, что художнику дается школой, годами упорного труда, не освобождает его от этого по

преимуществу человеческого элемента искусства» [Морозов, 1955, с.127]. И.И.Левитан, прочтя брошюру Тимирязева с лекцией о фотографии, писал ему: «...Прочел с большим интересом... Ваша мысль, что фотография увеличивает сумму эстетических наслаждений, абсолютно верна, и будущность фотографии в этом смысле громадна» [Морозов, 1955, с.128].

В лекции Тимирязева подчеркивается необходимость деятельности, которая теперь именуется медиаобразованием: «Не всякому дано быть художником активным, но зато число пассивных, страдательных художников, тех, что только чутки к красоте природы и ее воспроизведению в искусстве, конечно, должно быть неизмеримо больше, иначе не было бы почвы для искусства. В художнике присутствуют два человека – тот, который чувствует красоту, и тот, который одарен способностью ее воссоздавать, так чтобы вызвать то же настроение в другом человеке. Но в этом другом ведь это чувство должно было уже ранее существовать, хотя бы в зачатке; он прежде должен был испытывать перед действительностью то, что должно вызвать в нем произведение искусства. И если вы разовьете в нем способность подмечать и схватывать этот элемент красоты в действительности, вы только изоцирите в нем отзывчивость к произведениям искусства. Справедливо ли после этого утверждать, что фотография вредит искусству? Успехам искусства способствует не только то, что увеличивает число тех, кто его создает, но все то, что увеличивает ряды тех, кто воспринимает» [Морозов, 1955, 127]. Итак, запомним день 18 апреля 1897 года: ровно сто десять лет назад прочитана публичная лекция, провозгласившая начало медиаобразования в России, Ее текст включен позже в сборник популярных статей ученого «Насущные задачи современного естествознания». Выходит, воронежская улица Тимирязева, на которой живет один из авторов этой статьи, - дань памяти не только выдающемуся естествоиспытателю, но и основоположнику медиаобразования...

И еще один вывод из публикаций серебряного века: кинообразованию должно предшествовать изучение фотографии. Симптоматично, что в 1929 году общество поклонников кино ОДСК переименовано в ОДСКФ – Общество друзей советской кинематографии и фотографии. Увы, в школах «фотоуроков» как не было, так и нет. А жаль.

Еще один важный документ медиаобразования серебряного века отыскан в зональной научной библиотеке Воронежского госуниверситета. Это научно-популярный журнал «Вестник воспитания» за 1914 год. В восьмом номере - статья Н.А.Саввина «Кинематограф на службе у истории и истории литературы»: «Кинематограф в течение последних шести-семи лет стал потребностью общества; он вошел, как нечто необходимое в сознание обывателя, и вошел прочно, устойчиво внедрился как одна из привычек современного уклада жизни. Кино – теперь, в наши дни,

счастливым соперником театра, и посещаемость какого-нибудь провинциального иллюзиона гораздо больше посещаемости городского театра. Театр стал забываться». Приведены примеры упадка драмы того времени: «Через драму «настроения» театр перешел к одноактной пьеске-миниатюре. И, несомненно, в «миниатюризации» театра много повинен кинематограф, сам тоже продукт нашего быстро живущего века с его раздробленной жизнью. Вечно спешащий на работу в виду обостряющейся борьбы за существование человек, - средний, дюжинный обыватель охотно идет в кинематограф, и там он отрывается от гнетущей серой действительности. На его вкусы и потребности рассчитана программа кинематографического сеанса. Мелодрама, нервирующая, с потрясающими моментами, до крайности драматизированными, погружает зрителя в совершенно чуждый ему мир; она дает ему яркие, сильные впечатления, такие, каких в своей тоскливо тянущейся жизни, однообразной и унылой, он не знает. Зачастую эта мелодрама берет сюжет из так называемой «великосветской» жизни. На экране для невзыскательного человека хорошо одетые актеры кажутся чуть ли не богами или людьми из другого мира, и обыватель отвлекся от прискучивших ему привычных занятий своей жизни. Дальше пьеска с участием неизменных Глупышкина или Макса Линдера – ряд глупых, нелепых, но смешных сцен. Чего же больше? Программа составлена с тонким расчетом на психологию нетребовательного потребителя кинематографа. Прибавьте сюда какую-нибудь видовую картину и в заключение журнал – Патэ, который «все видит, все знает, все слышит. Так рассчитанный на все вкусы кинематограф постепенно захватил в свою власть ищущего развлечения и забвения от действительности обывателя».

Одновременно автор признает, что «было бы глубокой несправедливостью видеть в кино только одни дурные стороны» и называет области знаний, для которых кинематограф – незаменимый помощник. «Как демонстратор и наглядный истолкователь начал естествознания, кино – надежный слуга науки; здесь ему принадлежит славное будущее, и несомненно настанет время, когда каждая школа будет немислима без кинематографической фильмы, открывающей перед удивленными взорами учащихся заманчивые, поистине волшебные перспективы». Bravo, наш далекий предшественник! Мы тоже так считаем. «И кино в этом отношении не стоит на месте, оно идет вперед». Еще раз виват! Но даже сейчас, когда фильмы можно показывать с помощью технических устройств - видео, дисков и компьютера, о «кинофикации» всех уроков той же биологии можно лишь мечтать. «Выиграла с кинематографом и география... Но кинематограф выступает еще как пособник истории и как истолкователь художественных произведений, - какова роль его в этих областях? Каковы его силы и средства?» Далее - детальный анализ возможностей экранного

искусства для преподавания истории и литературы: «Объективно говоря, кино, как пособник истории, преследует высокие цели, осуществляет великие задачи. Он пытается воскресить давно минувшие времена, приблизить к нам, людям XX века, деятелей далеких исторических эпох. Это ли не высокая цель? Вместо отдельного диапозитива дать ряд жизненных сцен, показать живых людей, - казалось бы, история, как учебный предмет, должна была бы только благодарна кинематографу. При этом в одном отношении кино превосходит театр в деле воссоздания старины... Кинематограф может представить любую сцену неизмеримо грандиознее: он не так ограничен пространством, как театральная сцена, и количество действующих лиц может быть доведено до огромных размеров. Среди исторических пьес на экране, между прочим, есть «Сид», сравнительно прилично поставленная, и там есть сцена возвращения Сиды победителем: огромная площадь, заполненная народом, и среди народной толпы триумфальное шествие Сиды, - ни одна театральная сцена не может дать такого богатства народного движения, впечатления массы. Театральный режиссер может представить Наполеона в условной обстановке на о. Св.Елены на берегу океана, но кинематограф ставит своего актера на настоящей, подлинной скале у настоящего, подлинного океана. Это сильнее действует, особенно при поразительной способности кинематографа передавать все изменчивые движения моря... Словом, в смысле зрительного впечатления экран кинематографа богаче, выразительнее театральной сцены. Правда, у кино есть коренной недостаток - это безмолвие, отсутствие слова. Короткие фразы, зачастую безграмотно составленные, предшествующие в виде объяснения отдельным картинам, не могут заменить человеческого голоса, и только сидя в кино, убеждаешься, какое это могучее орудие - человеческая речь... Школа, положим, еще может мириться с безмолвием кинематографа: объяснения преподавателя сгладят этот недостаток... У кино, как пособия истории, есть еще другие, более серьезные и совершенно неустранимые недостатки, притом такие, которые делают кино очень сомнительным помощником истории. С первого взгляда кинематограф кажется богачом в сфере использованного им исторического материала; все страны и все эпохи попали на экран кино. Библейская история, история Востока, античный мир, средневековье, новая история - кино перенес на экранную ленту всю историю. Понадобилась бы не одна страница для перечисления исторических сюжетов, попавших на экран. Можно было бы думать, что при таких условиях преподаватель истории превратится в обыкновенного техника, призванного только распоряжаться уже готовыми намотанными катушками; уроки истории могли бы стать своего рода сеансами кинематографа. Но это только по первому впечатлению, при детальном разборе обнаруживается бедность кино и затруднительное положение историка. Прежде всего, всякая

историческая пьеса кинематографа историческая только по названию: в ней нет живой души истории, в ней нет действительного историзма». Для доказательства автор анализирует существенные недостатки «кинопьес» «Пир Валтасара», «Царица Савская», «Камо грядеши?», «Нерон», «Падение Трои», «Под звон колоколов» (о Людовике XVIII), «Марк Антоний и Клеопатра», «Варфоломеевская ночь», «Спартак», отечественные «Дмитрий Донской», «Княжна Тараканова», «Марфа-Посадница» и др. Легко предвидеть комментарий современного историка: «Прошло без малого столет, а воз и ныне там...» В самом деле: техника достигла волшебных высот, а на экранах - море разлитое псевдоисторических боевиков (блокбастеров). Все верно, но с одной существенной поправкой: кино давным-давно размежевалось. Наши уважаемые коллеги-историки полностью правы, если иметь в виду нескончаемый поток коммерческой продукции. К счастью. Успешно продолжается победоносный путь и кино как искусства, и оно не пренебрегает историческим жанром. Н.А.Саввин не знал, да и не мог знать, что через год после опубликования его статьи в далекой Америке будет поставлен исторический фильм «Рождение нации», вызвавший бурные споры, но возвестивший начало киноискусства. А через год в 1916 году его автор Д.У.Гриффит создал «Нетерпимость», вошедшую в первую десятку лучших фильмов всех времен и народов. На наш взгляд, с демонстрации этой киноэпопеи следует начинать изучение истории в школе. Словно предчувствуя появление подобных гениальных произведений, автор статьи остается оптимистом: «Итак? Едва ли нужно делать обобщения, которые сами собой напрашиваются. Кинематограф как пособник истории очень ненадежная в научном смысле величина, и пройдет еще много времени, прежде чем всемогущий кино станет неотъемлемой принадлежностью исторического кабинета в средней школе. Кино – при настоящем своем состоянии - не даст настоящего исторического значения, подсовывая вместо него недоброкачественный суррогат в научно-воспитательном смысле. Кино как истолкователь художественного произведения... И здесь ведь «Великий немой» - по образному выражению Андреева – в последнее время распространил свою деятельность. Очень многие классические произведения разных стран и авторов нашли свое место на экране. Шекспир («Гамлет», «Макбет»), Гюго («Отверженные», «Собор Парижской Богоматери»), Шиллер, наши Пушкин («Евгений Онегин», «Пиковая дама»), Лермонтов («Демон»), Гончаров («Обрыв»), Тургенев («Лейтенант Ергунов»), Островский, Л.Андреев и другие – крупнейшие имена литературы в достаточной степени использованы кинематографом, И с каждым месяцем число инсценируемых кино художественных картин увеличивается все более и более. Что может дать в этой области кинематограф?... Весь трагизм положения в том и заключается, что кинематограф может дать только ряд внешних положений,

серию картин, но он не в состоянии дать настроение, передать внутренний смысл произведения. Получается что-то обеспокоенное и исчезает вся внутренняя красота художественного произведения... Для художественного произведения роль кинематографа выходит очень скромною и ограниченною, – он только иллюстратор и больше ничего, но и иллюстрация эта какая-то бездушная... Чем-то сухим, плоским веет от всех попыток кинематографа подойти к изображению художественных произведений. Недавно много шумевший «Обрыв» – что осталось от романа? В лучшем случае короткие реплики писателя и ряд плохих картин, безвкусно поставленных. Между тем своими фильмами из художественных произведений кино вредит еще больше, чем квазиисторическими картинами, он внушает ложную иллюзию, будто использовал произведение первоклассного автора; и публика, не читавшая в огромном большинстве случаев его, уходит с убеждением, что она познакомилась с классическим произведением. Вредная иллюзия, своего рода несомненное понижение литературного вкуса... И кто может учесть роль «великого немого» в нашем литературном одичании? Кино вырабатывает при помощи мелодрам особую мораль, но он же подсовывает и свою собственную историю и дает искаженное художественное произведение; широкие слои публики проглатывают эту нездоровую пищу, и нет сил бороться с этим явлением нынешнего дня. Расплачиваться же придется теперешнему подрастающему поколению, когда оно будет «строителем жизни». Школа не пустит кинематограф в свои стены на уроки истории и истории литературы, но театры с характерными электрическими огнями все равно поглощают толпы учащихся...» [Саввин, 1914, с.183-201]. Попадание «в яблочко»! Всё, что волновало автора в 1914 году, является и нашими «болевыми точками», актуально для сегодняшней медиапедагогики.

К сожалению, нам пока ничего неизвестно об этом увлеченном поклоннике «синематографа», стоявшего у истоков медиаобразования. Кем бы он ни был, нельзя не признать в нем талантливую кинокритика и незаурядного педагога. Его яркая статья – еще и свидетельство очевидца о кинорепертуаре десятых годов прошлого века. Принято реабилитировать и чуть ли не восхищаться тогдашней кинопродукцией. Но статья, в которой проанализировано свыше 30 отечественных и зарубежных лент (берутся самые шумевшие), убеждает, что то было, в общем, жалкое зрелище. Понимаешь боль учителя, который видит, каким киномусором увлекаются его воспитанники! И все же он верит в великое будущее нового искусства, выступает провидцем. За короткое время – менее ста лет – создана киноклассика и колоссальное количество просто хороших фильмов, в том числе исторических и экранизаций. В распоряжении педагога – произведения Эйзенштейна, Тарковского, Параджанова, Муратовой, Вайды, Висконти, Де Сики, Трюффо, Бергмана, Феллини, Кубрика, Куросавы,

Фассбиндера, Копполы, Бертолуччи, Кустурицы и многих других мастеров мирового кино. Бери и смотри со своими питомцами, польза будет огромной. Но при условии, что воспитатель умеет ориентироваться в мире кино, и его вкус столь же безупречен, как у автора статьи в «Вестнике воспитания».

В заключение – небольшой эксперимент: попробуем взглянуть глазами нашего далекого предшественника на фильмы, которые были показаны в Воронеже в 2006 году на занятиях по киноискусству в госуниверситете, в студенческих киноклубах педагогического университета и Дома актера. Речь пойдет лишь о новых лентах, имеющих прямое отношение к нашему прошлому. Отрадно сознавать, что воронежцы внесли вклад в экранную летопись страны. Галина Евтушенко, в прошлом медиапедагог, а ныне прославленный режиссер, показала два новых «двойных портрета в интерьере эпохи»: «Хранят так много дорогого» - о несчастной любви актрисы А.Степановой и репрессированного драматурга Н.Эрдмана (сценариста «Веселых ребят») и фильм о дружбе гонимых писателей М.Зощенко и Ю.Олеши. 2006-й войдет в историю города как год становления студии исторического и документального кино. Первая ласточка - фильм «Легенда о Кудеяре», напоминающий, что каждому надо уметь анализировать факты и вырабатывать собственный взгляд на историю. Воронежцы от души поздравили с дебютом режиссера Виталия Золотухина, сценариста Станислава Буркова, оператора Петра Мосолова, художника Екатерину Дьякову, написавшую в прошлом году отличную курсовую о творчестве Э.Кустурицы. Свыше шестидесяти лет прошло после Победы, но военная тема по-прежнему актуальна для отечественного кино. Режиссеры А.Рогожкин в «Перегоне» и дебютант А.Антонов в «Полумгле» пытаются по-новому взглянуть на трагические события Великой Отечественной, рассказывают не о фронте, а о том, что происходило с людьми, высвечивают их души, Фильмы, которые являются откровенной альтернативой «русскому Голливуду» (то есть «развлекаловке»), воронежские студенты приняли на ура, историческая память им дорога. Автор статьи 1914 года прав: с помощью «кинематографа на службе у истории» вскрываются все новые и новые пласты правды.

Примечания

Мирлес А. Темник-хрестоматия «Важнейшие тема». Том III. Киев, 1915.

Морозов С. Русская художественная фотография. М.,1955.

Саввин Н.А. Кинематограф на службе у истории и литературы//Вестник воспитания. 1914. № 8.

*Страницы истории***История лаборатории экранных искусств в контексте медиаобразования**

*Л.М.Баженова,
кандидат педагогических наук*

Некоторое время тому назад, в связи с подготовкой к юбилею Института художественного образования Российской Академии образования, я получила задание написать историю лаборатории экранных искусств. Работа была непростой, предстояло изучить много документов, просмотреть опубликованные и неопубликованные работы лаборатории, обратиться к протоколам и записям. Времени давалось мало, все надо было сделать срочно, поэтому, распрощавшись с возможностью весело провести время в майские праздники и образовавшиеся в связи с ними каникулы, я села за работу. В результате глава была написана, а затем и опубликована [Баженова, 2003]. Как часто бывает, материал был существенно сокращен в связи с нехваткой листажа для всех представленных глав. Просматривая как-то написанный в то время материал, я подумала, что он представляет определенный интерес и сейчас, так как в последнее время значительно вырос интерес к изучению научных школ.

В медиаобразовании первая попытка осмыслить сложившийся опыт и проанализировать основные школы медиаобразования, за которыми стоит и своя модель работы в этом направлении, была предпринята А.В.Федоровым [Федоров, 2001]. Именно в этой монографии была описана «московская школа» медиаобразования, во главе которой стоял Ю.Н.Усов (1936-2000). Вполне естественно, что та или иная модель медиаобразования складывалась под влиянием определенных причин, связанных и с конкретными историческими условиями (экономическими, социальными, культурными, в том числе состоянием образования в целом), техническими возможностями в оснащении работы, ведомственной принадлежностью сотрудников, создающих ее и, наконец, их личными интересами и предпочтениями. Все эти факторы повлияли и на формирование «московской школы». Поскольку я многие годы (с 1983 года по настоящее время) была активным участником работы лаборатории, то сочла возможным рассказать на страницах журнала о тех этапах становления и развития, которые прошла «московская» научная школа медиаобразования. Кроме того, в истории этого научного коллектива, одного из подразделений научно-исследовательского

института, отразилась история отечественной науки последнего времени, обозначились все времена «взлета» и «спада», «болевые точки», кризисы, тенденции и, надеюсь, перспективы.

Кино использовалось московскими педагогами в образовательных и воспитательных целях еще в начале XX века, однако до 20-х годов кинофикация школы не носила массового характера. Примерно к 1925 году относится начало массового движения за использование кино как средства обучения и воспитания, что отмечалось, например, в докладе А.А.Григорьевой на второй конференции по научно-педагогической кинематографии. Первоначально работа шла по линии проведения «массовых киноуроков» в кинотеатрах. Зрителями были учащиеся близлежащих школ. «В 1925-26 годах возникает необходимость подготовить кинолекторов для таких сеансов. Из актива педагогов, ведущих работу по кинообслуживанию школ, выделяются инициаторы, которые организуют курсы кинолекторов при Областном доме работников просвещения. Подготовленный этими курсами актив явился главной силой в дальнейшем развитии кинофикации московских школ» [Учебное..., 1947, с.51]. Обучение лекторов для проведения занятий с учащимися было очень важным делом, если учесть, что в то время кино еще не имело звука.

Основная сложность использования фильмов в образовательном процессе была связана и с тем, что не хватало киноустановок для их демонстрации, и с тем, что работа такого рода была построена на самокупаемости.

В Москве к моменту появления узкоплёночного киноаппарата в 1934-35 годах из десяти районов только шесть имели специальные учреждения (называемые киностанциями), где проводились «массовые киноуроки» и осуществлялись другие формы кинообслуживания школ [Учебное..., 1947, с.51]. Но в некоторых школах были и широкоплёночные кинопередвижки ГОЗ.

Постановление о кинофикации школьной сети, после которого все школы Москвы были обеспечены узкоплёночными киноаппаратами, было принято 10 марта 1936 года. В 1937 году в порядке опыта была создана первая фильмотека в Краснопресненском районе. Опыт оправдал себя, и в дальнейшем сеть фильмотек была развернута по всей Москве.

Школьникам показывали, прежде всего, документальные и учебные фильмы, которые должны были расширить и углубить их знания по программе того или иного предмета. В учебном пособии для педагогических техникумов и высших педагогических учебных заведений «Методика и техника киноработы в школе» в предисловии А.М.Гельмонт писал о том, что данное пособие составлено по заданию киносектора Центрального дома художественного воспитания детей им. А.С.Бубнова

(первоначальное название Института художественного воспитания – Л.Б.) на основе практики ряда кинофицированных школ. Это был первый опыт методики работы по учебному кино, адресованной слушателям педагогических учебных заведений и широким кругам учительства. Следовательно, в пособии нашли отражение наиболее распространенные и характерные формы работы с фильмами в школьной аудитории. «В существующей практике учебного кино наметились три основных формы использования кино в учебном процессе школы: 1) киноурок (кинофицированный урок в классе), 2) кинолекция (в школе) и 3) массовый кинолекционный сеанс (в театре или рабочем клубе)» [Полонский, 1934, с.15]. В пособии раскрывается содержание этой работы на материале учебных фильмов по разным предметам. Художественные фильмы если и используются, то лишь как фрагменты, помогающие иллюстрировать ту или иную учебную тему. В пособии детально излагается методика проведения разных форм работы с учебным фильмом, приводятся наиболее удачные методические разработки проведения урока. Собственно к художественному образованию детей такая работа имеет мало отношения, но уже то, что в работе используется кинофильм, способствует выработке методики, используемой впоследствии и в работе с художественным фильмом. Вызывает уважение та тщательность, с которой раскрываются все этапы подготовки педагога к работе на уроке с «фильмой» – именно так назывался тогда фильм. Выделяются такие этапы работы с кинофильмом как работа с группой до показа фильма, демонстрация фильма; перерывы в демонстрации для объяснений учителя и задержка кадров на экране; выполнение заданий учащимися; словесное сопровождение фильма. Все эти этапы сохранились и в последующей работе с художественными фильмами, поскольку учитывается специфика кино и его воздействие на учащихся.

Постепенно использование художественного кинематографа стало занимать свое место в работе с детьми - в основном, во внешкольной и внеклассной работе. Разделение использования кино в учебных целях и в художественном воспитании учащихся было закреплено в приказе Министра просвещения РСФСР № 548 от 28 мая 1946 года «О кинофикации школ и других учреждений Министерства Просвещения РСФСР»: «б) предусмотреть в плане работы Института методов обучения вопросы изучения опыта использования кино в учебно-воспитательной работе и издания в помощь учителям методической литературы по кинофикации школ и методических указаний к новым учебным фильмам, а также предусмотреть участие Института в работе Комиссии Министерства по пересмотру фондов имеющихся кинофильмов, диафильмов и диапозитивов; в) при рассмотрении структуры Института художественного воспитания предусмотреть организацию киносектора

для разработки форм и методов внешкольной и внеклассной работы с детьми». Приказ был подписан Министром просвещения РСФСР А.Калашниковым.

После этого в Институте художественного воспитания появился сектор кино.

Работы, издаваемые этим сектором в 50-е и 60-е годы, свидетельствуют о том, что большое внимание уделялось именно внеклассной и внешкольной работе, примером чего служат программы кружков по кино/фотолюбительству, вышедшие в 60-е годы. Но особое внимание нам хотелось бы уделить тому, как разрабатывались проблемы кинообразования в институте в последней трети XX века.

В 70-е годы в институте существовал сектор театра и кино для детей. В секторе, как видно из его названия, занимались двумя видами искусства. Проблемами использования кино в художественном воспитании учащихся занимались сотрудники: Ю.Н.Усов, который возглавлял группу, В.М.Рудалев, В.И.Хромушин и Т.В.Леваньшина. Активное участие в работе сектора принимали аспиранты, приехавшие из Кургана, - Г.А.Поличко, С.М.Одинцова и А.В.Спичкин.

Для сектора эти годы были достаточно продуктивными, поскольку именно в этот период произошли изменения отношения к вопросам кинообразования в целом. Министерство просвещения СССР, Госкино СССР и ЦК ВЛКСМ 29 августа 1975 года приняли совместное постановление «О повышении роли кино в идейно-нравственном воспитании молодежи». Большую роль в развитии кинообразования играл Совет по кинообразованию при Союзе кинематографистов, возглавляемый доктором искусствоведения, профессором ВГИКа И.В.Вайсфельдом. Именно И.В.Вайсфельд был инициатором внедрения кинопросвещения в систему среднего и высшего образования, создания Совета по кинообразованию в школе и вузе и в 1968 году возглавил его. Несомненно, лаборатория получила большую поддержку в лице этого известного в кино человека.

Постановление о повышении роли кино в воспитании молодежи было подготовлено развитием дела кинообразования по всей стране. Не случайно, что именно эти годы явились переломными в отношении к кино со стороны педагогики. В конце 50-х годов, после осуждения культа личности, начался подъем искусства кино, усиление его роли в культурной жизни страны. На экраны вышло много новых произведений, ознаменовавших смену в идеологии, внутренней политике. Именно в это время начался активный процесс развития кинематографа, усложнения его художественно-образного языка. В период «оттепели» на экране появились новые герои, рос интерес к внутреннему миру человека, его проблемам. В центре внимания создателей фильмов оказался сам человек,

его личностное становление, поиск смысла его существования. Зрители, привыкшие совсем к другим фильмам – с ясным и четким сюжетом, пронизанным коммунистическими идеями, лишенными психологизма, не сразу по достоинству оценили ленты, признанные критикой и кинематографистами всего мира. Эта ситуация оказалась сложной и для самих кинематографистов: массовый зритель не был подготовлен к встрече с серьезным кинематографом. В это время на экранах кинотеатров шли и зарубежные фильмы, при этом наибольшей популярностью пользовались именно произведения развлекательного, неглубокого содержания, в то время как шедевры мастеров мирового кино нередко оставались без должного внимания.

Сложившаяся ситуация не могла не волновать всех, кто видел в кинематографе большие возможности для образования и развития личности. Педагоги-энтузиасты по достоинству оценили эти возможности и стали активно приобщать школьников и студентов к искусству кино. Они создавали собственные программы занятий, подбирали фильмы, разрабатывали разнообразные формы работы с ними. Хотя это были еще первые робкие шаги, но само движение, несомненно, заслуживало внимания. Интересный опыт был накоплен по всей стране: в Калининне, Москве, Ленинграде, Киеве, Кургане, Таллине, Алма-Ате и других городах. Занятия по изучению искусства кино проводились в школах и педагогических вузах, поскольку одновременно с развитием кинообразования в школе сразу же ставилась и задача подготовки педагогов для этой работы. Была подготовлена и утверждена Министерством просвещения программа факультативного курса «Основы киноискусства» для старших классов [Шатерникова, Усов, Рабинович, 1972]. Показателен тот факт, что к работе по воспитанию кинозрителей подключился и Союз кинематографистов. Важным были не только конкретная помощь, но и тот общественный резонанс, который приобретала сама проблема кинообразования. Известный советский режиссер С.А.Герасимов (с 1965 года – секретарь правления Союза кинематографистов) также активно участвовал в жизни НИИ художественного образования. Он публиковал свои статьи в научных сборниках института, выступал главным редактором изданий, подготовленных сотрудниками института [Герасимов, 1981]. В 1978 году С.А.Герасимов был избран академиком Академии педагогических наук СССР.

Постановление, принятое в 1975 году, предусматривало и вполне конкретные действия, в частности, подготовку учителей, создание фонда кинофильмов, постепенное расширение кинофакультативов. Это был своего рода прорыв в этой области, поскольку зачастую выводы ученых

не подкрепляются постановлениями и решениями вышестоящих органов, остаются без практического выхода...

Вдохновленные поддержкой, педагоги-кинообразователи, или кинопедагоги, как их потом стали называть, совершенствовали формы и методы работы. В различных регионах появлялись свои направления в этой области – с характерным почерком и оригинальными формами работы. И.В.Вайсфельд писал: «В современной практике преподавания основ киноискусства в школе и вузе все чаще утверждаются передовые методические идеи. Назову таких педагогов, как О.А.Баранов (Калинин), Б.Я.Кривенко (Воронеж), Н.С.Горбулина (Армавир), З.С.Малобицкая (Красноярск), М.Ю.Рабинович (Курган), Т.И.Марчевская (Дудинка), Л.К.Раудсепп (Таллин), С.М.Иванова (Таганрог), Ю.Н.Усов, В.М.Рудалев, Р.Я.Гузман, И.Н.Гращенко (Москва), Л.Т.Антонова (Алма-Ата)» [Вайсфельд, 1981].

И.В.Вайсфельд на долгие годы стал подлинным вдохновителем идеи и дела кинообразования, он не только помогал тем, кто занимался этой работой, но и сам активно разрабатывал стратегию кинообразования. Он писал: «Наконец, настала пора развернуть и координировать научно-исследовательскую работу по эстетическому воспитанию средствами киноискусства. Сердцевина всей нашей работы в школе – воспитание эстетической восприимчивости, способности юного зрителя противостоять кино- или телемании, способности отделить на экране искусство от неискусства или антиискусства, истинно художественное и правдивое от имитации и фальши. Учебные фильмы или кинолюбительство – это в какой-то мере понятно всем, и пусть не всегда равномерно, но получает широкое развитие в школе. Иное дело с кинообразованием, с воспитанием эстетической разборчивости, подобно тому, как поставлено воспитание литературной грамотности. Эта задача еще не оценена по достоинству» [Вайсфельд, 1981, с.74-75].

В исследованиях лаборатории основной акцент в задачах кинообразования в те годы делался на развитие навыков восприятия учащимися произведений экрана: «Знакомство с киноискусством должно проходить по линии постепенного углубления художественного восприятия учащихся, осмысления определенного круга кинематографических понятий» [Усов, 1978, с.53]. В это время разрабатываются направления, ориентированные на разные возрастные группы учащихся, выявляется специфика этих занятий для каждой возрастной группы.

С учащимися младшего школьного возраста работа начиналась со знакомства с мультипликацией. Рекомендовалось знакомить детей с тем, как создается фильм, кто его создает и с какой целью. «Рассказ об этапах создания того или иного мультфильма даст школьникам первые

элементарные представления о киноискусстве и его авторах: художнике, режиссере, сценаристе, композиторе, актерах» [Усов, 1978, с.53-54]. На занятиях рекомендуется использовать фильмоскоп и эпидиаскоп, чтобы рассмотреть с учащимися содержание кадра, расположение в нем составных частей, посмотреть на характер рисунков и особенности зрительного образа в мультипликации и т.д. С первоклассниками рекомендуется также создавать рисованные фильмы на листах бумаги. Во втором и третьем классах учащиеся уже могут смотреть художественные игровые фильмы-сказки и фильмы, снятые для детей, обсуждать их с учителем. «Главное при этом – выяснение идейно-художественного богатства фильма в единстве нравственного и эстетического» [Усов, 1978, с.54].

Работа с подростками строилась на фильмах-сказках, приключенческих, героико-патриотических фильмах – всех тех жанрах, которые традиционно популярны в этом возрасте. Большое внимание уделялось связи с литературным образованием учащихся. В соответствии с задачами преподавания литературы учащиеся-подростки и на материале кино знакомились с теми или иными искусствоведческими понятиями, чтобы подкрепить полученные на уроках литературы знания в практике анализа кинопроизведений. Работа по анализу фильма помогала решать многие задачи литературного образования: следить не только за развитием событий, но и за развитием мысли автора; обнаруживать свое отношение к героям; осознавать внутреннюю связь всех частей фильма. Для этого учащиеся получали представления о некоторых специфических понятиях кино (ракурс, план, монтаж, освещение), находили эти «приемы» в литературных произведениях – в текстах Пушкина, Лермонтова, Тургенева, Чехова. Можно предположить, что такой, литературно-ориентированный подход к кинообразованию был не случаен, за ним скрывался поиск «приспособления» кино к одному из учебных предметов и его возможного места в учебных программах. Кстати, только в одной из республик Советского Союза - в Эстонской ССР - предмет «Основы киноискусства» стал составной частью курса литературы и был введен в учебную программу во всех школах, где велось преподавание на эстонском языке.

В старших классах задачи усложнялись. «Вопрос использования кино в эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов должен решаться в плане рассмотрения особенностей образно-эмоционального восприятия искусства, в процессе формирования аналитического склада мышления учащихся...» [Усов, 1978, с.58]. Были разработаны и основные требования к анализу фильма в аудитории старшеклассников: глубокое проникновение в образно-художественный строй; выявление общей закономерности развития художественной мысли в каждом эпизоде и во

всем фильме, а также анализ каждой из частей; связь анализирующего с двуединым, двухплановым развитием центральной мысли произведения, где первый план обнаруживается в изображаемых событиях, а второй, глубинный – в составных частях композиционного строя, определенного развитием центральной мысли произведения; синтез авторской концепции во внутреннем движении сюжета, в смысловой значимости сцепления фактов, событий, в столкновении умонастроений героев [Усов, 1978, с.58-59].

Занятия кинофакультатива в старших классах самым тесным образом связывались с изучением литературы. Успех занятий авторы программы тесно связывали с тем, насколько проблематика их будет перекликаться с содержанием уроков литературы. И речь шла не только о просмотрах фильмов-экранизаций, но и о расширении и углублении знаний учащихся по литературе на материале кинематографа. Программа для старших классов должна была решать две задачи: «наиболее эффективное изучение литературы с помощью киноискусства и последовательное формирование аудиовизуальной грамотности старшеклассников» [Рудалев, Усов, 1981, с.159]. Такая «привязанность» к урокам литературы объяснялась, на наш взгляд, несколькими причинами. Прежде всего, это было связано с тем, чтобы занятия по киноискусству приносили ощутимую пользу в изучении тех предметов, которые традиционно входили в школьные программы. Особое значение это имело в старших классах, где учащиеся готовились к сдаче государственных экзаменов по многим предметам, и такая «расточительная» трата времени на изучение искусства кино, которого нет в школьной программе, должна была иметь какие-то веские аргументы, чтобы убедить органы образования в необходимости введения этого факультатива в школах. Кроме того, в те годы было много нареканий по поводу преподавания литературы в школе, отмечалось, что изучение художественных произведений сводится к заучиванию некоторых литературоведческих штампов, сухому логизированию, которое отбивает интерес к классической литературе. Именно в противовес этому изучение искусства кино основывалось на развитии навыков восприятия, эмоционального проникновения в мир героя и автора.

Еще одной причиной тесной связи кинообразования и уроков литературы было то, что вести такие факультативы чаще всего брались учителя литературы, как наиболее подготовленные из тех, кто преподавал в старших классах. Кроме того, для старшеклассников единственным предметом, имевшим отношение к искусству, была литература. Ни музыка, ни изобразительное искусство в старших классах не изучались. Введение факультатива по киноискусству хотя бы частично компенсировало это упущение, позволяя вести с учащимися разговор о том искусстве, с которым в реальной жизни они общались довольно часто

– об искусстве кино, а через него выходить на разговор и о других видах художественного творчества.

К этому времени сложились основные формы работы по кинообразованию в старших классах школы – факультативные занятия «Основы киноискусства», уроки литературы и общешкольные обсуждения после массовых просмотров того или иного фильма. Примерно по такой же схеме проходило и кинообразование в среднем звене школы.

Складывалась и методика проведения традиционного занятия по просмотру и обсуждению фильма. Работа делилась на три этапа: подготовка к просмотру, просмотр (акт восприятия), обсуждение фильма (осмысление, оценка, анализ фильма). Каждый из этих этапов также мог проводиться по-разному. Например, вступительное слово перед фильмом могло содержать какие-то сведения об авторе или освещать теоретические вопросы киноискусства, или знакомить со сценарием фильма. Просмотр мог сопровождаться комментариями учителя, или прерываться на середине для того, чтобы учащиеся сами придумали окончание незнакомого для них фильма. Обсуждение также проводилось в разных формах – это могли быть и обсуждения критических статей о фильме, и сравнение сценария и фильма, и диспут.

Книга Ю.Н.Усова «Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов» [Усов, 1980] стала обобщением всей созданной методики работы с кино в старших классах. Первая часть этой книги была посвящена проблемам восприятия старшеклассниками фильма. При ее рассмотрении автор выходил на очень важные аспекты самого кинообраза, его синтетической природы. В этой работе, как и во многих последующих, Ю.Н.Усов проводит анализ художественного образа в кино не изолированно, а в тесной связи с восприятием образа в разных видах искусства: изобразительном искусстве, музыке, литературе, театре. Вторая часть книги была посвящена практике анализа фильма в каждом из старших классов. В каждом классе предполагалась работа над четырьмя фильмами, включая и экранизации литературных произведений. Работа с каждым фильмом была посвящена определенной проблеме, например: «Понятие о драматическом конфликте, углубление понятия о композиции – на примере фильма «Заккрытие сезона», «Центральная тема и особенности ее развития в экранизации литературного первоисточника на материале фильма «Дворянское гнездо»» и т.п.

Разрабатываемая в лаборатории методика постепенно совершенствовалась и в чем-то изменялась. Постепенно выстраивалась достаточно целостная система приобщения к киноискусству учащихся общеобразовательной школы. При создании этой системы научные

сотрудники лаборатории использовали и опыт педагогов-практиков, и теоретические работы, посвященные вопросам использования киноискусства в преподавании, в частности, литературы. Безусловно, наиболее значимой в плане постижения искусства кино была программа старших классов.

Самой сложной по-прежнему была проблема подготовки кадров к работе с учащимися в разных возрастных группах. Особый интерес представляет проведенный в начале 80-х годов так называемый «Тушинский эксперимент». Целью этого эксперимента была организация кинообразования в одном из московских районов - Тушинском. Организаторами и участниками этого эксперимента были НИИ художественного воспитания АПН СССР, Совет по кинообразованию Союза кинематографистов СССР, московская городская фильмотека. Учителя школ получили возможность проводить занятия с учащимися по разработанным научными сотрудниками института программам, а также пройти курс подготовки в области кинообразования, совершенствовать свои знания, посещая специально организованный лекторий для учителей. Городская фильмотека помогала обеспечить школьные кинотеатры (а в этом новом районе было много школ-новостроек, в которых были свои кинотеатры) фильмокопиями. Была налажена четкая система организации просмотров и обсуждений фильмов с учащимися учителями - классными руководителями.

С целью подготовки педагогов к этой работе в Доме кино проводился специальный кинолекторий, который вели известные киноведы и деятели кино. Забегая вперед, надо сказать, что традиции кинообразования педагогов продолжались и в 90-х годах. Был создан Киноуниверситет для педагогов, который возглавил И.В.Вайсфельд. Занятия проходили один раз в месяц, на каждом из занятий слушатели узнавали что-то новое из теории и методики кинообразования, смотрели новые отечественные и зарубежные фильмы. Вели эти занятия И.В.Вайсфельд и Г.М.Евтушенко.

Проведение Тушинского эксперимента было непростым делом, но его результаты не только дали большой материал для научного анализа сотрудникам института, но и помогли многим учителям поверить в свои силы, почувствовать большие возможности кинообразования в воспитании учащихся.

В 1983 году лаборатория театра и кино была реорганизована, и существующие в ней группы театра и кино получили право на самостоятельное существование. На основе группы кино, входившей в состав прежней лаборатории, была создана лаборатория воспитания школьников средствами кино и телевидения. В нее вошли сотрудники и из других лабораторий. Новая лаборатория пополнилась специалистами из разных областей: психологами, педагогами, социологами и др. Возглавил

лабораторию Ю.Н.Усов, тогда еще - кандидат искусствоведения (успешная защита его докторской состоялась в 1989 году). В лаборатории работали такие научные сотрудники, как В.С.Собкин, Л.М.Баженова, Е.А.Захарова, В.И.Эйдлин, Р.Г.Рабинович. В силу разных жизненных обстоятельств состав лаборатории менялся, и там до 1990 года работали также Е.В.Жаринов, Г.Ю.Франко, О.И.Барнашова. Каждый из сотрудников занимался своей темой, которая была тесно связана с общей темой лаборатории.

Лаборатория совершенно не случайно включила в сферу своих научных интересов телевидение. Для института разработка этой проблемы была очень важна в плане изучения возможностей проведения художественного образования на материале телевидения. ТВ с первых дней своего существования было не только средством массовой информации, но и мощным ретранслятором произведений искусства, в том числе экранных искусств: на телеэкране можно было увидеть фильмы всех видов и жанров. Те, кто не посмотрел фильм в кинотеатре, мог увидеть его, не выходя из дома. Наиболее активной частью зрительской телеаудитории стали школьники, посвящавшие значительную часть своего досуга просмотру фильмов и передач. Безусловно, это отвлекало их от приготовления уроков, прогулок, чтения книг. Вот почему именно в это время появлялось все больше и больше публикаций, авторы которых, медики и физиологи, беспокоясь о здоровье детей и подростков, призывали родителей и педагогов взять под контроль просмотры школьниками телевизионных программ.

Однако роль телевидения не была однозначно негативной - оно играло большую роль в развитии школьников, для которых становилось не только развлечением, но и средством получения знаний. В частности, на это и были рассчитаны телевизионные уроки по основным учебным предметам, транслируемые по образовательной программе.

Особую роль телевидение могло сыграть в художественном образовании школьников, поскольку большую часть художественной информации по разным видам искусства учащиеся получали именно из его передач. Школьники, живущие в селах, поселках и небольших городах, не имея возможности посещать музеи, театры, концерты, знакомились с искусством по преимуществу с помощью ТВ. Поэтому возникала необходимость изучить возможности телевидения в художественном образовании и эстетическом воспитании учащихся.

Для изучения и разработки этой проблемы в лаборатории была создана «группа телевидения», куда вошли В.С.Собкин и Л.М.Баженова. В конце 1985 года к ним присоединился аспирант лаборатории А.В.Шариков.

Тематика лаборатории того периода была связана с нравственно-эстетическим воспитанием учащихся начальной школы («Нравственно-эстетическое воспитание учащихся начальной школы средствами экранных искусств») и формированием эстетического сознания учащихся среднего и старшего школьного возраста («Формирование эстетического сознания как части мировоззрения средствами экранных искусств в 5-10-х классах»). Очевидно, что на первое место в этой тематике выдвигались задачи нравственного, идейного, мировоззренческого воспитания с помощью и «средствами» экранных искусств.

Безусловно, нравственные, мировоззренческие проблемы являются стержнем любого экранного произведения, не говорить о которых в процессе изучения этого вида искусства просто нельзя. Авторская позиция, взгляды автора и, в конечном счете, его мировоззрение являются одним из центральных моментов анализа любого произведения искусства. В данном случае исследователи шли другим путем: для изучения подбирались произведения, в которых отражалась проблема, важная для воспитания учащихся данного возраста. Так, например, для учащихся 4-6 классов была выделена следующая тематика: «Я и мой родной край», «Ответственность человека за свои поступки», «Неизбежность победы добра», «Истинные и ложные ценности», «Сила человеческого чувства» и др. [Жаринов, Смелкова, 1986].

Однако не стоит думать, что научные сотрудники в своих работах ограничивали занятия по изучению киноискусства только нравственными проблемами. В направлениях работы, продиктованных, скорее всего, социальным заказом общества и отражавших общий пафос воспитания в школе и пионерской организации, всегда присутствовал и другой контекст, в котором фильм рассматривался как произведение искусства, и каждое занятие посвящалось определенной теме. Например, в теме об истинных и ложных ценностях, авторы упомянутых выше методических рекомендаций для педагога основную задачу занятий определяли так: «Показать смысловую роль изобразительной детали в ключевых эпизодах фильма». Иначе говоря, параллельно с задачей нравственного воспитания ставилась и задача художественного образования учащихся в области экранных искусств. Подтверждение этому мы находим, например, в методических рекомендациях для учащихся 1-3 классов (начальная школа). Уже сами формулировки тем говорят о том, что эти задачи совмещались на каждом из занятий: «Воспитание патриотизма. Формирование представления о подвиге. Освоение жанровых особенностей киносказки. Героическая киносказка. (на материале фильма «Сказка о Мальчише-Кибальчише»)»; «Формирование нравственных представлений младших школьников на материале современной киносказки. Воспитание мужества (на материале фильма «Семеро

солдатики»)» и другие [Захарова, 1985, с.4, 25]. Кроме того, на занятиях киноискусством в начальной школе рекомендовалось решать развивающие задачи, например, активизировать развитие речи и мышления младших школьников; в процессе коллективных творческих игр развивать воображение, фантазию, творческие возможности детей.

Возникает вопрос о том, насколько идеологизированным было изучение киноискусства в этот период? Изучение работ сотрудников лаборатории показывает, что истинным содержанием занятий все же оставалось искусство кино, изучение его образного языка и развитие у учащихся навыков восприятия, формирование аудиовизуальной грамотности. Рассказывая о факультативном курсе для старшеклассников «Кино как искусство», Ю.Н.Усов писал: «Цель курса – повышение идейно-эстетического воздействия экранных искусств (кино и телевидения) на основе развития *аудиовизуальной грамотности* - культуры восприятия звукозрительного образа, навыков его анализа и синтеза, которые реализуются на интуитивном уровне в момент встречи с фильмом» [Усов, 1980, с.5]. Следовательно, предполагалось, что если у школьника будет развито художественное восприятие, если он будет полноценно воспринимать художественную образность экрана, то это развитое восприятие и навыки анализа фильма позволят ему полнее воспринять каждый фильм и то идейное и смысловое содержание, которое он содержит. Такая позиция было вполне оправданной, поскольку идеология всего советского кинематографа и те нравственные проблемы, которые решались в фильмах, вполне согласовывались с задачами идейного и нравственного воспитания в духе своей эпохи.

Для просмотров отбирались фильмы известных режиссеров, получившие наибольший отклик у зрителей и критиков, как недавно вышедшие, так и ставшие классикой отечественного кинематографа. Для младших школьников - мультипликационные фильмы, игровые фильмы для детей, в том числе сказки («Ежик в тумане» Ю.Норштейна, «До свидания, овраг!» В.Курчевского, «Семеро солдатиков» Э.Бочарова, «Золушка» Н.Кошеверовой, «Морозко» А.Роу и др.). Для среднего школьного возраста рекомендовались фильмы-сказки, приключения («Царевич Проша» Н.Кошеверовой, «Там, на неведомых дорожках...» М.Юзовского, «Неуловимые мстители» Э.Кеосаяна и др.) В программу для старшеклассников были включены: «Солярис» А.Тарковского, «Восхождение» Л.Шепитько, «У озера» С.Герасимова, «Сто дней после детства» С.Соловьева, «Дворянское гнездо» А.Михалкова-Кончаловского и др.

В то время проведение занятий по киноискусству в школе сталкивалось со многими трудностями. Какими бы интересными и разнообразными ни были методики, предлагаемые педагогам, все же в

основе всего был просмотр фильма. Именно знакомство с тем или иным произведением экранного искусства лежало в основе всей последующей работы с учащимися. Как и где учитель с детьми мог посмотреть фильм? Разумеется, только в кинотеатре. Но посещение кинотеатра с учащимися – дело непростое, требующее больших усилий. Кроме того, репертуар кинотеатров никак не согласовывался с тем, какие фильмы требовалось посмотреть по программе. Даже если удавалось посмотреть именно тот фильм, который рекомендовался по программе, то обсуждение фильма, аналитическая работа с ним, как правило, проходила с неким временным разрывом, что очень её затрудняло. Демонстрация фильма в школе тоже была не всегда возможна, так как не все школы имели залы, приспособленные для кинопоказа.

Нельзя сказать, что ученые, создавая рекомендации для педагогов, были оторваны от реальной практики школы и не представляли себе тех сложностей, с которыми сталкивается учитель в своей работе по кинообразованию. Проводя экспериментальную работу, они сами находились в аналогичных условиях. И здесь стоит особо подчеркнуть, что экспериментальная разработка программ и методических рекомендаций в лаборатории всегда опиралась на большой педагогический опыт практической работы самих сотрудников. И в те годы, и в последующие, созданию программ, разработке методик предшествовал экспериментальный этап, когда каждый из сотрудников на собственном педагогическом опыте опробовал те приемы и методы, которые он затем предлагал учителю. Создание методики работы с фильмами основывалось на том, что учитель мог применять разные формы организации просмотров: водить ребят в кинотеатр, использовать трансляцию фильмов по телевидению, показывать фильмы прямо в классе на 8-ми миллиметровом любительском кинопроекторе. Последнее было, возможно, для учителя самым простым выходом с точки зрения организации просмотра, ведь 8-ми миллиметровые копии известных фильмов в то время выпускались. Для изучения же киноискусства такой вариант был далеко не идеален, ведь фильм выпускался без звука, а, следовательно, при таком просмотре утрачивалась целостность аудиовизуального образа. В методических рекомендациях эти копии советовали демонстрировать для выполнения учащимися творческих заданий на озвучивание или фантазии на тему: какая музыка может сопровождать такой фильм?

Наверное, именно сложность с просмотрами фильмов, невозможность использования экранного произведения или его фрагмента именно тогда, когда необходимо, способствовало тому, чтобы использовать увиденный фильм как можно эффективнее. Для получения знаний о кино, соотнесения кинокартины с произведениями других видов искусства к

каждому просмотру предлагались вопросы и творческие задания. В начальных классах к ним прибавлялось много разнообразных заданий и игр, связанных с развитием фантазии, воображения в синтезе с другими искусствами для более глубокого постижения экранного образа. Учитель, как правило, не мог по своему усмотрению выбрать нужный ему фрагмент фильма, чтобы объяснить, скажем, что представляет собой композиция кадра или тот или иной монтажный прием, и показать его в классе на уроке. Приходилось обращаться к зрительной памяти учащихся, или рассказывать с помощью рисунков.

Были и еще проблемы, тормозящие быстрое распространение кинообразования в школах. Забегая вперед, можно сказать, что они сохранились и до сих пор, особенно две из них. Одна из проблем была связана с тем, что занятия по киноискусству не всегда могли найти себе место в школьном расписании. В старших классах была возможность сделать эти занятия в форме факультатива, совмещенного с другими формами работы. Например, в программе факультатива «Кино как искусство» Ю.Н.Усова указано, что она рассчитана на проведение занятий во взаимосвязи разных форм: кино клуб – факультатив – урок.

Сложнее обстояло дело с учащимися среднего звена школы и младшими школьниками. Факультативных занятий для этих учащихся в то время не предусматривалось, поэтому единственное, на что мог рассчитывать педагог, решивший заняться кинообразованием, это занятия в группе продленного дня в начальной школе или классные часы в среднем звене. Но такой путь не давал стабильности кинообразования. Если учесть и то, что каждый раз для просмотра фильма педагогу надо было организовывать поход детей в ближайший кинотеатр, плюс масса связанных с этим трудностей, то можно понять, как достаточно быстро угасал энтузиазм педагогов, включившихся в это дело.

Конечно, в наиболее выигрышном положении находились школы, где были залы, рассчитанные на демонстрацию фильмов. Большею частью это были школы-новостройки, расположенные в новых районах. Хотя учителя-энтузиасты работали и в тех школах, где можно было установить контакт с ближайшими кинотеатрами, обеспечивающими нужную для этих занятий программу детских фильмов.

Работу со старшеклассниками вести было несколько проще, так как они с удовольствием посещали кинотеатры, где можно было посмотреть программные фильмы. Московские учителя вспоминали, как они смотрели с учащимися фильмы в кинотеатрах: «Иллюзион», «Художественный» и др. Во многом это были те педагоги, которые прошли школу «Тушинского эксперимента».

Но эти сложности не создавали непреодолимых преград, что понимали и учителя, и сотрудники лаборатории, где активно шел процесс

создания новых программ и методик, изучались различные аспекты кинообразования.

Так сложилось, что в лаборатории не было сотрудника, который специально занимался бы изучением детского кинотворчества. Самодеятельное кинотворчество в стране было достаточно развито, но оно существовало несколько изолированно от кинообразования. Союз кинематографистов курировал деятельность кинолюбителей, проводились фестивали детского самодеятельного кинотворчества. Детские студии поддерживали связи и с лабораторией, сотрудники бывали в этих студиях, знакомились с их работой.

Был ли творческий компонент в самом кинообразовании? Безусловно. И наиболее ярко он был выражен в младших классах. Учащиеся рисовали героев фильмов, раскадровки, играя в создание мультфильма. Например, творческие задания для младших школьников на основе изобразительной деятельности были очень разнообразны. Е.А.Захарова в своей методике предлагала такие задания: нарисовать портрет героя, дом героя, интерьер его дома, подробности его окружения, предметно-пластической среды, пейзаж из фильма, сценку из фильма, нарисовать новые костюмы для героя, придумать и нарисовать новых сказочных героев к фильму, вылепить из пластилина героев, нарисовать афишу к фильму [Захарова, 1985, с.59-60]. Кроме того, предлагалось много заданий, направленных на общее и эстетическое развитие, например, игры: «Угадай-ка», «Нарисуем музыку», «Придумай, чем кончается фильм» и другие. В средних и старших классах задания, связанные с собственной творческой деятельностью школьников, были такого характера: отзыв на фильм, рецензия на фильм, составление монтажной записи сцены или эпизода, рисование афиши к фильму, создание коллажа по мотивам фильма.

Учителя, работавшие в разных регионах и республиках страны, также использовали творческие задания для учащихся, они привозили в лабораторию и показывали альбомы, сделанные детьми по фильму, красочно оформленные отзывы о фильме или рецензии.

Группа сотрудников, занимающихся телевидением, занялась тщательным анализом всех телевизионных программ для детей, а также тех, которые могли бы быть использованы в работе с ними. Уже на первых этапах работы было выяснено, что, несмотря на то, что собственно детских передач и передач для подростков и юношества не так уж много, учащиеся всех возрастов являются заядлыми телезрителями. Но что и как они смотрят? Ответ на этот вопрос мог бы многое прояснить. Однако таких данных не было. Те данные, которые были получены в исследованиях пятнадцатилетней давности, устарели – слишком изменилась в последние годы ситуация в стране.

Именно поэтому группа телевидения и решила провести самостоятельное социологическое исследование, направленное на обследование телевизионные предпочтений школьников разных возрастов. Была тщательно разработана методика опроса, подготовлены анкеты для учащихся, учителей и родителей. В 1986-87 годах вначале был проведен двухнедельный опрос учащихся двух московских школ, а потом - срезовой опрос в школах Москвы (с охватом 1136 учащихся 2-9 классов).

Результаты этого опроса были во многом и ожидаемыми, и неожиданными. То, что учащиеся много смотрят телевизор и не только детские передачи, было понятно тем, кто работает с детьми и знает сетку вещания телевидения. Но многое оказалось действительно неизвестно.

На основании этого опроса была сделана возрастная типология жанрово-тематических ориентаций школьников в области телевидения. Весь школьный возраст, как было установлено, делится на два больших возрастных периода с границей около 12 лет. Младший период включает в себя две группы: группу младших школьников и группу младших подростков. Старший период также включает две группы: старших подростков и юношескую группу. Основным направлением возрастных изменений при переходе от одной возрастной группы к другой является постепенное изменение интересов от жанров с высокой степенью условности к более «реальным» жанрам.

Было установлено, что «границы возрастных групп соответствуют качественным скачкам: в возрасте около 9 лет происходит переориентация на тематику, связанную, прежде всего, с живой природой; в возрасте около 12 лет происходит переориентация на тематику, связанную с обществом. Эти две возрастные границы определены с достаточно высокой степенью надежности. Кроме того, существует также возрастная граница около 15 лет, для которой, видимо, характерен скачок в отношении к тематике, связанной с индивидуальностью человека, с его личностными качествами» [Баженова, Собкин, Шариков, 1989, с.35]. Полученные результаты были достаточно значимы, поскольку давали основания для содержательной интерпретации возрастных этапов развития. Одна из проблем состояла в том, что имевшиеся тогда подходы к периодизации не учитывали социокультурный контекст развития ребенка. Проведенное исследование позволяло его авторам делать существенные для педагогики выводы: «В этой связи полученные данные дают возможность выделить в качестве основания для построения возрастной периодизации личностного развития такое новообразование, как «личностное самоопределение». В контексте этих соображений выделенные этапы можно рассматривать как определенные этапы самоопределения личности с развитыми для соответствующих возрастов

доминантами: младший школьный возраст (до 9 лет) – продолжение игрового способа освоения мира; на рубеже десяти лет отчетливо проявляется направление самоопределения в сфере «Я и живая природа», к 12 годам основное направление самоопределения – «Я и общество»; в юношеском возрасте (15 лет) – самоопределение перемещается в сферу «Я и мой внутренний мир» [Баженова, Собкин, Шариков, 1989, с.34-36].

Получив конкретные данные по телевизионным просмотрам учащихся разных возрастных групп, исследователи вышли на интересные для своего времени открытия, так как выяснилось, что телевизионные просмотры учащихся (и, очевидно, каждого человека) могут говорить не только о взаимоотношениях их с телевидением, но и быть средством изучения личности самого учащегося.

Другим чрезвычайно важным результатом исследования были сведения о том, что школа фактически перестала лидировать как основной источник знаний для подростков и юношества. Наибольшее число опрошенных заявило, что наиболее нужную и интересную информацию они получают по телевидению, а также из журналов и книг. Все это заставляло задумываться о роли телевидения, а также о состоянии и содержании школьного образования тех лет. Результаты исследования были отражены во многих публикациях, написанных сотрудниками группы и опубликованных в педагогических журналах, в сборниках научных трудов.

К сожалению, многие выводы этого исследования в рамках лаборатории так и не получили дальнейшего развития. Вскоре группа распалась. И произошло это в силу ряда причин, в общем-то, не зависящих от самих сотрудников. В стране развернулась перестройка. В.С.Собкин был направлен от института в состав Временного научного коллектива «Школа», который был создан тогда при Министерстве просвещения для реформирования образования. Закончив аспирантуру и защитив диссертацию, ушел из лаборатории А.В.Шариков, перешла на работу в другой институт Г.Ю.Франко, несколько позже подключившаяся к «группе телевидения».

Но самым удивительным, пожалуй, было то, что столь большое и трудоемкое исследование, проведенное сотрудниками группы, было внеплановым. Оно проводилось ими лишь потому, что они видели необходимость в нем, понимали невозможность создания для педагогов каких-то рекомендаций без знания конкретной ситуации с просмотрами телевидения учащимися. Наряду с этим исследованием ими были разработаны и написаны программа и методические рекомендации в соответствии с планами лаборатории.

Надо отметить, что в эти же годы активизировалось внимание к телевидению и других исследователей. Разумеется, это было не случайно:

телевидение менялось на глазах, появлялись передачи, которые могли появиться только в эпоху гласности. Г.Ю.Франко разрабатывала методику использования телевизионных передач в формировании мировоззрения старших школьников. Телевизионный экран становился существенным фактором жизни страны, перестройки. Появлялись новые передачи, новые телевизионные жанры. Молодежь жадно воспринимала все новое, что можно было узнать о нашей, такой непростой, действительности.

Тогда же появилось и еще одно нововведение, которое сильно изменило весь процесс кинообразования. То, о чем мечтали многие педагоги, то, что подчас представлялось в самых смелых фантазиях – возможность показывать любые фильмы, любые фрагменты из них на занятиях - все это могли обеспечивать появившиеся в нашей стране видеомагнитофоны. Впервые сотрудники получили возможность записывать фильмы, транслируемые телевидением, записывать телевизионные передачи. Появившийся в лаборатории видеомагнитофон (отечественный ВМ-12) дал возможность научным сотрудникам работать «на опережение», давать школе разработки, показывающие в чем-то завтрашний день школьной практики. Именно использование видеомагнитофона давало возможность демонстрации на занятиях фильмов и телевизионных передач в видеозаписи.

В это время экспериментальная работа лаборатории заметно оживилась. Перед лабораторией были поставлены новые задачи. Распространение видеозаписей в стране, появление видеомагнитофонов в семьях, рождало новые проблемы для педагогов. Фактически любой фильм становился доступным для детей и подростков. Проблема общения школьников и телевидения отходила в прошлое – ведь там речь шла только о том, чтобы дети смотрели передачи с толком и в разумных пределах, не наносили вред здоровью, увлекаясь многочасовым сидением перед телевизором. Содержание самих передач не вызывало беспокойства – ведь ничего неприличного или аморального на государственном телевидении, где была жестокая цензура, дети увидеть не могли. Теперь же все менялось, ведь детям и подросткам доступной становилась фактически любая кино/видеопродукция. Надо было искать средство, которое могло помочь школьникам противостоять этому экранному потоку.

Поскольку в стране, где шел процесс демократизации, только о запретительных мерах речи не могло быть, ответ напрашивался один: надо формировать у подрастающего поколения аудиовизуальную грамотность и культуру. Человек, имеющий собственные представления о том, что ему может дать искусство экрана, не станет тратить время на просмотры низкопробных фильмов и телепередач, или, по крайней мере, будет способен адекватно оценить их. Такой человек будет иметь

представление о том, что есть и более совершенные в художественном отношении фильмы, более глубокие и содержательные.

Именно к этому периоду относится время консолидации всех кинообразователей. Знаменательно принятое в 1987 году решение об организации в масштабе страны Общества друзей кино, объединяющего кинолюбителей, кинопедагогов и кинолюбителей, занимающихся самодеятельным творчеством. 18 ноября 1988 года в Москве, в Доме кино, состоялся Учредительный съезд Всесоюзного общества друзей кино. В его состав вошли три подразделения: Ассоциация деятелей кинообразования, Ассоциация кинолюбителей, Ассоциация кинолюбителей.

В 1988 году лаборатория занялась разработкой программ по аудиовизуальной культуре учащихся средней школы. Работа над содержанием аудиовизуального образования учащихся велась на основе опытно-экспериментальной работы в школе № 600. Экспериментом были охвачены все классы школы. Научные сотрудники проводили экспериментальные уроки и занятия с учащимися этой школы, подбирали фильмы для показов, собирали видеотеку. Теперь уже не надо было решать, как организовать посещение кинотеатра, чтобы посмотреть фильм. С помощью видеомагнитофона на занятии можно было демонстрировать любой фильм или его фрагмент. Шла отработка методики преподавания основ аудиовизуальной культуры.

После года пробных занятий началась экспериментальная проверка целостной программы аудиовизуального образования с 1 по 11 класс общеобразовательной школы. В порядке эксперимента уроки по аудиовизуальной культуре были включены в сетку часов московской школы № 600. Занятий в начальной школе проводила Л.М.Баженова, в среднем звене школы – Е.А.Бондаренко, в старших класса – Ю.Н.Усов. Тесный контакт поддерживался с преподавателями школы, помогавшими налаживать связь программ с учебными предметами.

Учащиеся восприняли новый предмет с восторгом. Им очень нравилось смотреть фильмы на уроке, говорить о них. В младших классах учащиеся на этих уроках не только смотрели и обсуждали фильмы, но и рисовали, сочиняли стихи, участвовали в играх-драматизациях. Научные сотрудники, работающие с учащимися, использовали накопленный предыдущими поколениями кинообразователей опыт, но много вносили и своего. Фактически только Ю.Н.Усов имел опыт работы с учащимися старшего школьного возраста, хотя и несколько в другой форме – в форме факультативных занятий. Программы для младшего и среднего школьного возраста фактически создавались заново, ведь не было опыта регулярного преподавания такого предмета в школе. Была поставлена задача создания фактически идеального варианта программы, когда искусство экрана изучается во всех классах школы.

Созданная в 1991 году в результате эксперимента программа состояла из трех частей: для учащихся 1-4 классов (автор - Л.М.Баженова); для 5-7 классов (автор - Е.А.Бондаренко) и для 8-11 классов (автор – Усов Ю.Н.) [Баженова, Бондаренко, Усов, 1991].

Программа начальной школы отличалась от предыдущих прежде всего тем, что предлагался особый подход к изучению искусства экрана: на протяжении всей начальной школы совершенствовалось и углублялось понимание детьми того, что кино – это особый язык, и можно научиться говорить на этом языке. Именно поэтому уже во втором классе у детей на доступном для них уровне формировались представления о кадре и монтаже в фильме, о роли цвета и звука. И эти знания сразу же закреплялись в собственной творческой деятельности детей: в составлении своего придуманного сюжета из картинок, слайдов, в рисовании раскадровки по рассказу, сказке. В третьем классе ребятам предлагалось сочинить свой сценарий и снять по нему слайд-фильм - то есть в собственной деятельности пройти путь создания экранного произведения. Разумеется, программой предусматривались и просмотры фильмов и телевизионных передач, и их обсуждения, а также многие другие задания, которые традиционно решало кинообразование в младшем школьном возрасте.

В среднем звене школы наряду с разговором о языке кино и его жанрах учащиеся знакомились с историей кинематографа. Наиболее яркие этапы развития кино позволяли говорить с подростками о каком-то новом выразительном средстве, вошедшем в арсенал экранных искусств. Многие темы были сформулированы как дискуссионные, что, конечно, требовало достаточно высокого уровня подготовки педагога. Вместе с тем, в программу были включены темы, связанные с жанрами, которыми увлекались подростки – с боевиками.

Работа по программе в старших классах была рассчитана на связь изучения кино с уроками литературы. Фильм рассматривался как произведение искусства, были проведены параллели с другими видами искусства – изобразительным искусством, музыкой, литературой. Программа содержала практические задания, адресуемые учащимся и помогающие учителю в работе над наиболее важными задачами каждого из занятий.

Появление этих программ в достаточно сложное для кинообразования время имело большое значение. Они появились после многолетнего перерыва, ведь последний раз программы факультатива вышли в 1974 году. Кроме того, программы были созданы уже в новой общественной ситуации, в их содержании отразилась и новая социокультурная ситуация, она была ориентирована фактически на другое поколение. И особенно это отразилось в программах для младших школьников и подростков.

Возможность издания этих программ в очень непростое время связана с тем, что можно бы назвать еще одной приметой времени. Оргсекретарь Ассоциации деятелей кинообразования Г.А.Поличко создал малое предприятие Ассоциации деятелей кинообразования «ВиКинг» (Видеокинограмотность). Значительная часть доходов от деятельности этого предприятия, занимавшегося коммерцией, шло на дело кинообразования. Сам Геннадий Александрович Поличко был активным кинообразователем, начинал свою деятельность в г. Кургане. В 1987г. защитил кандидатскую диссертацию в НИИ художественного образования АПН СССР. Поддержка Ассоциации и финансирование смелых проектов кинообразователей со стороны малого предприятия и помогло кинообразованию в Москве в эти сложные годы не только выжить, но и сделать большой шаг вперед, открыть новые горизонты в своей деятельности.

При поддержке «ВиКинга» были изданы упомянутые выше программы, а также пособия [Баженова, 1992; Усов, 1994]. Ассоциация деятелей кинообразования много внимания уделяла подготовке кадров для работы с детьми, подростками, юношеством. При Институте повышения квалификации работников кинематографии Госкино в Москве были созданы Высшие курсы кинопедагогов, на которых в течение двух лет в режиме очного образования получали профессию кинопедагога молодые учителя из разных регионов страны. Им читали лекции преподаватели ВГИКа, а также сотрудники лаборатории воспитания школьников средствами кино и телевидения НИИ художественного воспитания.

Кроме того, в эти годы проводились конференции кинопедагогов, для участия в которых в Москву, наряду с российскими педагогами, приезжали зарубежные гости – медиапедагоги из Германии, Англии, Норвегии, Австрии и других стран. Так что теперь российские кинопедагоги смогли ознакомиться с опытом своих зарубежных коллег, занимавшихся медиаобразованием.

Сам термин «медиаобразование» появился в отечественной педагогике в конце 80-х годов. Насколько нам известно, впервые из наших ученых его употребил А.В.Шариков, аспирант лаборатории воспитания школьников средствами кино и телевидения. Собирая материал для своей диссертации, он активно изучал литературу на английском и французском языках, чтобы познакомиться с тем, что делается в развитых странах мира в области педагогики, аналогичной нашему кинообразованию. В своей статье «Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике» он писал: «Термин «медиаобразование», возможно, и не самый удачный, является калькой с английского термина «media education», первая часть которого есть сокращение выражения «mass media communication», переводимого как «средства массовой коммуникации» (СМК). Этот

термин можно сравнить с терминами «экологическое образование» или, скажем, «экономическое образование». Сложность состоит в том, что в русском языке нет прилагательного от аббревиатуры «СМК», а термин «коммуникативное образование» увел бы нас еще дальше от содержания, которое вкладывается в словосочетание «медиаобразование». Ибо речь идет об образовании школьников в области массовой коммуникации, о приобщении их, так сказать, к тайнам и закономерностям этого чрезвычайно важного социального феномена. Отметим также, что «медиаобразование» является обобщающим термином, в рамках которого объединяется множество достаточно разнородных концепций» [Шариков, 1989, с.104].

Как часто бывает, новый термин был встречен педагогами достаточно враждебно. Вводился же он лишь с одной целью: надо было найти в мировой педагогике аналог тому направлению, которое связано с кинообразованием, детской журналистикой, кинолюбительством. Главный аргумент противников был следующим: как же можно кино сравнить со СМИ? Кино - это вид искусства, а не средство массовой коммуникации. Но и за рубежом нет единства в наполнении этого термина содержанием. Самая разнообразная практическая и творческая работа с учащимися, связанная с изучением различных СМИ и кино, относится к медиаобразованию. На наш взгляд, аргументы «против» теперь уже не имеют значения, поскольку в любой терминологии важно лишь то, **что** принято понимать под тем или иным термином.

Сотрудники лаборатории в 1991 году получили новую экспериментальную площадку – на базе московской школы № 1057 открылся первый в стране кинолицей. Спонсором этого лица стал «ВиКинг».

За этой школой так и закрепилось название кинолицей, хотя на самом деле это была довольно большая общеобразовательная школа на северо-западе столицы. Во всех классах школы – с 1 по 9-й был введен предмет «Основы экранной культуры», а часть старших классов и составляла, собственно, кинолицей. В кинолицее работал ряд мастерских, где ведущий педагог (мастер) готовил учащихся по одной из следующих специальностей: киноведение, мультипликация, актер и режиссер кино, менеджер кино. Учащиеся в эти мастерские набирались по результатам собеседований и экзаменов со всей Москвы. В год открытия лица были набраны такие мастерские: мультипликации (руководил художник-мультипликатор А.М.Горленко); киноведения (вел Ю.Н.Усов); менеджер кино (вел О.В.Тенейшвили). На следующий год к этим мастерским добавилась мастерская актеров и режиссеров кино, которой руководил М.М. Хуциев, известный кинорежиссер.

Лицейсты занимались в школе по обычной программе, в которой были несколько сокращены предметы по точным наукам. За счет освобожденного времени было выделено два дня (среда и суббота), которые отводились под занятия мастерской.

В младших классах и среднем звене школы предмет «Основы экранной культуры» вели сотрудники лаборатории воспитания школьников средствами кино и телевидения (кстати, сама лаборатория затем меняла название, став сначала лабораторией кино и телевидения, а затем – лабораторией экранных искусств) – Л.М.Баженова и Е.А.Бондаренко. Школа была обеспечена видеоманитофонами, поэтому прямо в классе можно было смотреть фильмы на уроках. Была в распоряжении лицейстов и видеокамера.

Занятия проводили не только руководители мастерских, но и специально приходившие к лицейстам педагоги ВГИКа, сотрудники НИИ художественного воспитания. Вести мастерские основным педагогам помогали и, так называемые, вторые педагоги. Мастерскую киноведов вместе с Ю.Н.Усовым вела Г.М.Евтушенко, аспирантка И.В.Вайсфельда, ставшая затем режиссером. После нее с Ю.Н.Усовым работала О.А.Калмановская – сотрудница лаборатории, психолог. Вторую мастерскую киноведов-кинопедагогов вела Е.А.Захарова, также сотрудница лаборатории.

В лицейских мастерских царила особая атмосфера творчества, ребята грезили работой в кино. Они заметно выделялись среди других школьников, а педагоги гуманитарных дисциплин отмечали их успехи на уроках литературы, истории. Выделялись же лицейсты прежде всего тем, что на них все окружающие смотрели почти как на студентов, на людей, которые уже в школе приобщаются к своей будущей профессии. В те годы было еще совсем немного школ-лицеев, гимназий, где учащиеся имели бы возможность приобщаться к выбранной профессии, поэтому школу № 1057 все воспринимали как необычную, готовящую к поступлению в творческие вузы.

Действительно, после окончания творческих мастерских многие учащиеся поступили на различные факультеты ВГИКа и в другие творческие вузы, стали работать в мультипликационном кино, на телевидении.

Работа кинолицея продолжалась несколько лет, было сделано четыре выпуска в мастерской киноведов, мультипликаторов и примерно столько же в других мастерских. Однако сложности финансового и организационного характера привели к тому, что постепенно занятия в мастерских прекратились. Причин организационного характера было несколько, но одна из них носила, как нам кажется, принципиальный характер. Первоначально в мастерские учащиеся набирались на основе

конкурса. Старшеклассники со всей Москвы проходили творческий конкурс и собеседование, наподобие того, как это делается при поступлении в творческий вуз. Желающие заниматься мультипликацией сдавали экзамен по рисунку. Зачисление проводилось на основе результатов конкурсных испытаний.

Однако школа, как муниципальное образовательное учреждение, была недовольна тем, что старшие классы пополняются «чужими» - учащимися из разных районов Москвы. Большинство же «своих» учащихся, живущих в микрорайоне, закрепленном за школой, не попадало в лицейские классы: у кого-то из них были другие интересы, а кто-то не проходил по конкурсу. Школа хотела бы, чтобы в лицейских классах занимались только ее старшеклассники. Когда финансирование со стороны «ВиКинга» прекратилось, и школа должна была оплачивать всех педагогов из своего бюджета, это требование стало условием существования лицейских классов.

Ничто, даже отсутствие оплаты педагогам, так не подкосило саму идею профессионально ориентированного образования, как наполнение классов учащимися, не имеющими ярко выраженного интереса к данной области искусства. Безусловно, кино как искусство, всегда вызывало интерес старшеклассников. Но одно дело – любить кино «по-зрительски», а другое – осваивать его более-менее профессионально, изучать углубленно, что требовало определенных усилий и значительных затрат времени. Старшеклассники же, желавшие после школы поступить в вузы, совсем не связанные с искусством, были не готовы к этому. И в мастерских не стало того творческого духа, который был им присущ изначально. Количество времени, отводимого на освоение искусства, было значительно сокращено. Было утрачено то главное, ради чего и создавался лицей.

Изучение же экранных искусств в младших классах и среднем звене школы существовало довольно долго. Кроме Л.М.Баженовой эти занятия вплоть до 2000 года проводила и учитель школы Т.Н.Кузнецова.

Безусловно, работа в школе-кинолицее дала уникальный материал для работы лаборатории экранных искусств. Уточнялись программы и методика работы с учащимися разных возрастных групп. В 1994 году были опубликованы программы «Основы экранной культуры» для 1-11 классов [Программы..., 1994]. Программы были рекомендованы Министерством образования российской Федерации для общеобразовательных учреждений. Эти программы, по сравнению с предыдущими программами были усовершенствованы, и в значительной степени – программы для старшего школьного возраста.

В соответствии с планами лаборатории были подготовлены и учебные пособия для учащихся младшего, среднего и старшего школьного

возраста. В истории лаборатории это были первые пособия, адресованные школьникам. К счастью, сложилось так, что пособия вскоре были опубликованы. Именно в это время в рамках российской образовательной реформы была развернута программа «Обновление гуманитарного образования в России». Спонсором программы выступил известный американский предприниматель и общественный деятель Джордж Сорос. Представленные лабораторией рукописи пособий оказались в числе победителей конкурса, и были опубликованы [Баженова, 1995; Бондаренко, 1994; Усов, 1995]. Пособия, созданные в лаборатории, дали возможность обеспечить учащихся книгами, помогающими изучать искусство экрана. Книги были разосланы по всей стране, их использовали в проведении экспериментальной работы – таковы были условия конкурса. Самих авторов к этой экспериментальной работе почему-то не привлекали.

В это время, когда шла работа над пособиями, совершенствовались программы, читались лекции на курсах кинопедагогов, проводилась работа в школе-лицее, состав лаборатории был довольно малочисленным, многие из прежних сотрудников по самым разным причинам ушли из института. Это время было очень непростым в жизни всего института: сложности с выплатами зарплат, которые были очень низкими, в то время как цены на все товары стремительно росли. Во многих регионах работа по кинообразованию фактически прекратилась: система проката была разрушена, школы не могли приобретать дорогую для них видеотехнику.

Но постепенно жизнь налаживалась. В лаборатории появилась более качественная видеотехника, в том числе видеокамера. Это событие было весьма существенным, так как в экспериментальной работе сразу же стали апробироваться возможности использования видеосъемки в изучении экранных искусств. Сделать это было не так уж трудно, поскольку в программах было достаточно много заданий, моделирующих процесс создания фильма, а в старших классах одним из распространенных заданий была раскадровка живописного полотна – фактически воображаемая съемка фильма по известному живописному произведению.

Так в работе с учащимися младших и средних классов очень скоро появилась видеосъемка, а за ней и первые фильмы, снятые учащимися на занятиях по экранной культуре. Возможность снимать фильм с учащимися во время занятий очень многое дала для кинообразования. И, прежде всего – возможность для учащегося стать автором экранного произведения. Ведь изучение любого другого учебного предмета по искусству, например, музыки или изобразительного искусства, всегда было связано с собственной творческой деятельностью обучаемого: учащиеся пели, играли на простейших музыкальных инструментах,

рисовали. При изучении кино это было невозможным, учащиеся могли выполнять лишь упражнения, напоминающие создание фильма – например, рисовали раскадровку. Использование же в процессе обучения видеокамеры открывало новые перспективы. Учащиеся могли попробовать свои силы в создании собственных экранных произведений, могли стать их авторами. Находясь же в позиции автора, можно было более адекватно использовать знания, полученные о языке кино, научиться «говорить» на этом языке, даже попробовать себя в основных кинопрофессиях.

Однако не все сотрудники были уверены в том, что необходимо использовать видеосъемку в кинообразовании. Л.М.Баженова и Е.А.Бондаренко очень скоро включили видеосъемку в работу с учащимися: младшие школьники под руководством педагога снимали коротенькие истории на школьные темы в жанре киножурнала «Ералаш»; подростки снимали небольшие видеоэтюды на разные темы, в том числе и имитирующие телевизионные репортажи. В мастерской киноведа, которой руководила Е.А.Захарова, старшеклассники также снимали видеофильмы.

Заведующий лабораторией Ю.Н.Усов вполне доброжелательно относился к творческим поискам коллег, но считал, что они вторгаются совсем в другую область – область кинолюбителей, занимающихся видеотворчеством. Кроме того, считал он, дети в условиях урока вряд ли смогут сделать качественный фильм, это будет лишь подобие кино, а в кинообразовании надо ориентироваться на лучшие образцы, признанные шедевры. Но сторонники видеосъемки доказывали, что они и не заменяют одно другим, а лишь пытаются использовать деятельностный подход, помочь детям и подросткам «почувствовать», как делается кино, какими средствами оно располагает, рассказывая ту или иную историю. Апеллировали они и к смежным предметам по искусству: ведь пишут же учащиеся сочинения по литературе, и никто их не обвиняет в том, что им далеко до классиков.

В первой половине 90-х годов XX века в лаборатории налаживались контакты с зарубежными коллегами. В августе 1991 года в Москву приехал сотрудник отдела образования Британского киноинститута (BFI) Джулиан Баукер. Он встретился с сотрудниками лаборатории, рассказал им об опыте британских коллег, познакомился с тем, что было сделано в лаборатории. Д.Баукер предложил провести семинар для российских педагогов по медиаобразованию на основе разработок, созданных в Великобритании. Британский опыт был достаточно интересен, методика медиаобразования была хорошо оснащена пособиями, книгами для учащихся, слайдами и видеоматериалами. Британская методика могла быть интересна российским педагогам, но далеко не всем из них была

известна российская методика, сложившаяся к тому времени. К этому времени в школах и вузах уже работало другое поколение педагогов, многим из них был незнаком опыт кинообразования в России. Поэтому было бы большим упущением знакомить их лишь с британским опытом, ничего не говоря об опыте российском.

Кроме того, британский опыт отличался от российского. Наиболее существенным это отличие было в области формирования навыков восприятия, анализа и интерпретации произведений экрана. В британском опыте на эту сторону взаимодействия с фильмом вообще не обращалось внимания: национальный менталитет признавал излишним вторжение во внутренний мир личности. В российской же методике наибольшее внимание уделялось как раз развитию навыков восприятия, обучение полноценному общению с фильмом как художественной ценностью.

Именно поэтому Ю.Н.Усов предложил британским коллегам провести не британский, а российско-британский семинар. Сотрудники ВФИ с пониманием отнеслись к пожеланию российских коллег. Но как провести семинар, где соседствовали бы столь непохожие методики? Предстоял долгий путь поиска взаимодействия. А для этого надо было детально изучить методики друг друга, выделить то главное, что могло бы быть интересным российским педагогам.

Подготовка к семинару продолжалась четыре года. За это время сотрудники лаборатории побывали в Великобритании, познакомились с шотландской и британской моделями медиаобразования, а английские коллеги познакомились с российским опытом, побывали в школах, посмотрели занятия, проводимые по российским методикам. Большую помощь в налаживании контактов с британскими коллегами и в подготовке и проведении семинара оказал сотрудник международного отдела Министерства образования РФ Ю.В.Альбетков.

Одним из самых существенных вопросов был, конечно, вопрос о финансировании этого проекта. Была подана заявка на грант в фонд Сороса. Фонд выделил средства на проведение семинара.

Сложностей в процессе подготовки к семинару возникало много. Существовал языковой барьер, разные трактовки тех или иных терминов и понятий. Сотрудникам лаборатории пришлось вести многочасовые консультации с переводчиками и английскими коллегами. На русский язык были переведены пособия, буклеты, книги, отражающие модель медиаобразования, созданную в ВФИ. В свою очередь на английский язык были переведены российские программы и пособия.

Несомненно, подготовка к международному семинару многое дала лаборатории в целом. Сотрудникам пришлось детально осмыслить собственную методику, сложившуюся в лаборатории к этому времени, выделить ее ключевые понятия аналогично британской методике.

Осмысление опыта кинообразования проходило в ракурсе медиаобразования. Безусловно, разработанные в лаборатории содержание, формы и методы давно вышли за рамки кинообразования, в программах и пособиях отражался не только опыт работы с кино, но и телевидением, активно использовалась видеосъемка. Согласно мировой практике, весь опыт работы с экранными искусствами относился к медиаобразованию.

Принимая новую терминологию, сотрудники лаборатории убедились в том, что их разработки находятся вполне на уровне достижений медиапедагогики развитых стран. Коллеги из Великобритании также отмечали, что почерпнули много интересного из российской методики. В процессе подготовки к семинару был составлен также и словарь понятий и терминов медиаобразования, который помог бы российским педагогам адекватно понимать терминологию российской и британской моделей медиаобразования.

Семинар «Медиаобразование-95» прошел с 3 по 8 октября 1995 года в одном из пансионатов под Москвой. В нем участвовало более 70 педагогов со всей России. Это были учителя школ, преподаватели вузов, работники институтов у совершенствования, педагоги внешкольных учреждений. Сотрудники лаборатории экранных искусств совместно с сотрудниками ВФИ проводили занятия с участниками семинара в группах: было организовано четыре группы, каждую из которых вели российский и британский сотрудники. С докладами на пленарном заседании выступили К.Базелгет и Ю.Н.Усов. В группах, в практической деятельности участники семинара осваивали методику работы по российской и британской моделям, всем им были розданы пособия, программы и различные материалы семинара.

Семинар прошел успешно. Это был уникальный опыт в истории кино/медиаобразования. Сотрудники лаборатории поддерживали контакты со своими слушателями, которые на местах продолжили эту работу. По замыслу организаторов, через полтора-два года надо было бы провести повторный семинар, чтобы проанализировать полученные в ходе работы на местах результаты, определив, таким образом, эффективность такой подготовки медиапедагогов. К сожалению, в финансировании было отказано, и семинар не состоялся.

Но для московских учителей семинар по медиаобразованию все же удалось провести в марте 1996 года. На этот раз инициативу на себя взял Московский институт повышения квалификации работников образования (МИПКРО) и лаборатория, возглавляемая М.Н.Фоминовой. Совместно с лабораторией экранных искусств была разработана программа семинара, в распоряжение участников семинара была предоставлена прекрасная аудио/видеотехника, компьютеры.

Семинар проводился также за городом (в Пахре), в одном из пансионатов, что давало возможность максимально насытить время различными лекциями, практическими и творческими занятиями, консультациями. Участники семинара к тому же снимали видеофильмы, выпускали свою газету. Более 80-ти учителей пополнили ряды медиапедагогов Москвы.

После проведения двух семинаров сам термин «медиаобразование» стал стремительно распространяться по всей стране. Новая терминология не всегда употреблялась адекватно, но как все новое, часто бралась на вооружение там, где надо было сказать о каких-то инновациях в образовании.

Между тем в лаборатории, так давно занимающейся этой проблемой, очень осторожно подходили к этой терминологии - возможно именно потому, что понимали, что если заниматься проблемой серьезно, надо будет значительно расширить рамки исследований, охватить новые области масс-медиа. Но заниматься различными видами медиа – значит, во многом выйти за рамки проблематики института, занимающегося художественным образованием. Тем не менее, в 1997 году сотрудники лаборатории начали вести исследования на тему: «Медиакультура учащихся общеобразовательной школы». Началась разработка и опытно-экспериментальная проверка возможности изучения различных СМК (медиа) во всех возрастных группах школы. Шла работа по выявлению возможности использования видеосъемки в медиаобразовании.

Для начальной школы исследовались пути приобщения младших школьников к самым разным медиа, присутствующим в нашей повседневной жизни: телевидению, кино, печати, фотографии, звукозаписи. На доступном для них уровне предлагалось познакомить детей с тем, для чего нужны эти средства, каков их язык, а также использовать эти средства для эмоционально-интеллектуального и творческого развития детей (исследование Л.М.Баженовой). В среднем звене школы отрабатывались возможности создания студий журналистики, в том числе телевизионной - этими проблемами занималась Е.А.Бондаренко. Изучение СМИ давало большие возможности в личностном становлении старшеклассников, поэтому проблемой самоопределения старшеклассников в процессе изучения масс-медиа занималась психолог лаборатории О.А.Калмановская.

Исследуя возможности, которая открывает видеосъемка, Ю.Н. Усов вышел на глубокие теоретические обобщения, он писал, что «только экранные искусства с помощью технических приспособлений моделируют реальный процесс мышления, в котором непосредственное участие может принять школьник, используя элементарную технологию видеосъемки. Видеокамера, повторяя движение человеческого глаза,

вначале разбивает снимаемое явление на части (то есть на дискретные единицы), а затем в момент монтажа учащийся вновь собирает, синтезирует увиденное пространство. Эта смонтированная реальность при всех стремлениях к объективному познанию будет содержать в себе пространство художественного, жизненного опыта самого учащегося. Это пространство непосредственно фиксирует опыт восприятия, эмоций, ранее сделанных обобщений, прежде полученной информации, художественного творчества на основе ассоциаций, умозаключений, идентификации, то есть отождествления, уподобления увиденному по законам экранного мышления. Перед школьниками открывается новый вид познавательной деятельности» [Усов, 2000, с.48-49].

Ю.Н.Усов ушел из жизни в апреле 2000 года, оставив много незавершенных работ, представлявших новый этап как в его творческой биографии, так и во всем направлении кино/медиаобразования. По результатам исследований этих лет в лаборатории были подготовлены рукописи программ «Медиакультура школьников» и пособие для учителя «Медиаобразование школьников». Работу лаборатории возглавила Л.М.Баженова.

В вышедшей в 2001 году монографии А.В.Федорова «Медиаобразование: история, теория и методика» работа лаборатории под руководством Ю.Н.Усова была охарактеризована как московская школа медиаобразования. А.В.Федоров был в свое время аспирантом Ю.Н.Усова, затем защитил докторскую диссертацию (научным консультантом которой был также Ю.Н.Усов), и с начала 80-х годов поддерживал тесный контакт с лабораторией экранных искусств.

Можно добавить, что московская школа кинообразования может так называться по месту своего нахождения. Что касается ее влияния на кинообразование, то она известна во всей стране, ее разработками пользуются педагоги из самых разных регионов России.

Сотрудники лаборатории не ограничивали свои исследования только работой с учащимися внутри школы. Возникали и новые формы работы, которые подсказывала сама жизнь. Ассоциация кинообразования и медиапедагогики (так стала называться Ассоциация деятелей кинообразования, которую возглавляли И.В.Вайсфельд и Г.А.Поличко) стала организовывать в детских лагерях отдыха фестивали отечественного кино для детей, где демонстрировались фильмы, ставшие классикой. В то время, когда большинство детей и подростков привыкло общаться с кино лишь по телевидению и видео, просмотр фильмов на большом экране для многих из них стал редкостью. Seriously встала задача возвращения зрителя в кинотеатры, повышения престижа российского кинематографа. Кинофестивали детского кино в Угличе, Малоярославце (1998-2001 гг.), а также в расположенных рядом с ними детских лагерях отдыха носили кинообразовательный характер, приобщали детей и подростков к отечественным фильмам, а также творчеству в области кино. Сотрудники лаборатории Л.М.Баженова и Е.А.Бондаренко работали с ребятами в этих

лагерях отдыха, разрабатывая методику проведения кинообразования в условиях отдыха, что давало уникальные возможности для творческого развития детей и подростков.

В конце 90-х годов XX века в России произошло значительное оживление кинообразования, медиаобразования в школах. Поскольку экранные искусства – искусства технические, работа с ними требует определенной технической оснащенности. Именно поэтому перемена в отношении к новому предмету – искусству экрана произошла тогда, когда учреждения образования стали получать видеоаппаратуру – видеомагнитофоны, видеокамеры. Как водится, вначале они играли чисто утилитарную роль: видеокамеры использовались для съемки каких-то значимых для школы событий (праздников, открытых уроков, конференций и т.п.), видеомагнитофоны – для демонстрации видеофильмов на уроках географии, истории – как техническое средство обучения.

Но постепенно наиболее активные, творчески работающие педагоги стали задумываться о возможности использования тех же видеокамер в ученическом видеотворчестве. Они стали снимать с учениками видеофильмы для уроков, игровые и документальные сюжеты. Безусловно, многих к этому подтолкнули и лекции, читаемые в институтах усовершенствования по медиаобразованию, литература по вопросам кинообразования, выступления научных сотрудников на семинарах и конференциях. Кроме того, в это время большое развитие получили кабельные студии регионального телевидения, где стали создаваться детские передачи с творческим участием самих ребят. В них юные журналисты рассказывали о школе, о своей жизни, обо всем, что их интересует.

Другим фактором, повлиявшим на отношение школ к искусству экрана, стали произошедшие в образовании перемены – возникновение школ разных типов: с углубленным изучением предметов художественно-гуманитарного цикла, лицеев, гимназий, негосударственных образовательных учреждений. Кроме того, весь учебный план был поделен на базовый и дополнительный компоненты, школа получила возможность более свободного включения предметов в раздел дополнительного образования. Это было очень важно, поскольку такой предмет как «Экранная культура» в обычных школах просто не находил места в сетке учебных часов, как и многие другие предметы, связанные с изучением искусства.

Программы, созданные в лаборатории, стали находить свое место в учебных заведениях разного типа. И эти программы адаптировались к конкретным условиям преподавания. В зависимости от видов школ и конкретных условий (наличия аппаратуры, кадров, возможности привлечения нужных специалистов) складывались и разные формы работы с учащимися. Сейчас в практике школ разных типов существуют такие формы работы с экранными искусствами:

- 1) преподавание курса экранной культуры в русле изучения мировой художественной культуры;
- 2) работа в творческих мастерских для старшеклассников по экранным искусствам;
- 3) занятия в форме кружка для младших школьников в группах продленного дня;
- 4) урок в системе дополнительного образования во второй половине дня в школах полного дня;
- 5) школьные видеостудии, в которых учащиеся разных возрастов занимаются самостоятельным творчеством под руководством школьных педагогов;

- б) детские видео/телестудии, ориентированные на создание телевизионных передач как для школьного, так и для местного (кабельного) телевидения, детские студии мультипликационных фильмов;
- 7) киноклубы и видеозалы во внешкольных учреждениях для ребят разных возрастных групп, в том числе и для младших школьников и дошкольников и другие формы работы.

Сейчас состав лаборатории экранных искусств существенно обновился, появились новые сотрудники, которые только начинают свою научную карьеру. Лаборатория продолжает исследования в области экранной культуры и медиаобразования. Создаются новые программы работы с детьми, подростками, юношеством и пособия, адресованные учителям. Большое внимание уделяется изучению и поддержке детского самостоятельного видеотворчества. Изучаются возможности использования информационных технологий в художественном развитии учащихся. Исследуются психологические аспекты и проблемы взаимодействия детей и подростков с экранными искусствами. Разрабатываются новые формы работы с детьми, отражающие все то лучшее, что было накоплено практикой кинообразования и медиапедагогики. Практика ставит перед учеными лаборатории новые проблемы, решать которые им предстоит в новом тысячелетии.

Примечания

- Баженова Л.М. В мире экранных искусств. (Книга для учителей начальных классов, воспитателей, родителей). М.: Комитет кинематографии, ВИППК, ВиКинг, 1992.
- Баженова Л.М. История лаборатории кино и кинообразования//История художественного образования в России. М.: Издат. дом Российской Академии образования, 2003.
- Баженова Л.М. Наш друг экран. Ч. 1. Ч.2. М.: Пассим, 1995.
- Баженова Л.М., Бондаренко Е.А., Усов Ю.Н. Основы аудиовизуальной культуры. Программы учебных занятий для 1-11 классов общеобразовательной школы М.: АПН СССР, НИИ ХВ и др., 1991.
- Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В.. Возрастная типология телевизионных ориентаций школьников//Телевидение и школа. М.: ВНИК «Школа», 1989. С.34-36 .
- Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. М.: SvR–Аргус, 1994.
- Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. М.: SvR–Аргус, 1994.
- Вайсфельд И.В. Поэзия педагогического поиска//Искусство и школа. М.: Просвещение, 1981.
- Герасимов С.А. Современность и экран//Искусство и школа. М.: Просвещение, 1981.
- Жаринов Е.В., Смелкова З.Г. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся IV – VI классов. Методические рекомендации по анализу фильма для классного руководителя. М.: ГУНО, МГИУУ, НИИ художественного воспитания АПН СССР, 1986.
- Захарова Е.А. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся 1-3 классов. Методические рекомендации. Ч.II. М.: ГУНО, МГИУУ, НИИ художественного воспитания АПН СССР, 1985.
- Полонский М. Методика и техника киноработы в школе/Под ред. А.М.Гельмонта. М.: Гос. учебно-педаг. изд-во, 1934. С.15. Программы общеобразовательных учреждений. Основы экранной культуры (для учащихся 1-11 классов). М.: Просвещение, 1994. Авторы программ: Л.М.Баженова «Программа для 1-4 классов»; Е.А.Бондаренко «Программа для 5-8 классов»; Ю.Н.Усов (Программа для 9-11 классов).
- Рудалев, В., Усов Ю. Проблемы кинообразования и киновоспитания в средней школе//Эстетическое воспитание школьной молодежи. М.: Педагогика, 1981. С.159.
- Система эстетического воспитания школьников//Под ред. С.А.Герасимова. М.: Педагогика, 1981.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. Книга для старшеклассников. М.: SvR–Аргус, 1995.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. Ч. 1. М.: ВиКинг, 1994.
- Усов Ю.Н. Искусство кино в эстетическом воспитании школьников//Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп. М.: НИИ Общей педагогики АПН СССР, 1978. С.53-59.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин: Министерство просвещения ЭССР, 1980.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления//Искусство и образование.2000. № 3. С.48-49.
- Учебное и научное кино. Л.: Главкинопрокат, Научно-методический кабинет по учебному и научному кино, 1947. С. 51.
- Федоров А.В.. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов, 2001.
- Шариков А.В. Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике//Телевидение и школа. М.: ВНИК «Школа», 1989. С.104.
- Шатерникова М.С., Усов Ю.Н., Рабинович Ю.М. Основы киноискусства (IX-X кл.)/Под ред. И.В.Вайсфельда//Программы факультативных курсов. М.: Просвещение, 1972.

Теория медиаобразования

Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей*

А.В. Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
И.В. Чельшева,
кандидат педагогических наук, доцент

* написано при поддержке Аналитической ведомственной целевой программы "Развитие научного потенциала высшей школы" (2006-2008 гг.) Министерства образования и науки РФ. Проект РНП.2.1.3.491. - «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» (гос. регистр. № 03.13.30)». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Группа А. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетических и социокультурных подходов

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

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

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

определенной системы уровней эстетического развития школьника на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления» [Усов, 1989а, с.21].

Концептуальная основа: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов.

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

-различные виды активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое);

-умения восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки медиатекстов;

-потребности в освоении языка медиа для его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и средствами массовой информации;

-потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно-творческой деятельности;

-умения передавать знания, полученные на учебных занятиях, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами коммуникационных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов.

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

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

анализа медиатекстов, циклам игровых/творческих занятий, практическим занятиям по видеосъемке и т.д.

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

-введение в медиаобразование (понятие медиаобразования, медиатекста, его основных критериев оценки, создание медиатекста и т.д.);

-экранная реальность в медиаобразовании школьников (возможности экранного изображения, понятие о медиакультуре, модель ее развития и т.д.);

-человек – окружающая среда – возможности ее освоения, осмысления и идентификации (взаимосвязь перцептивных единиц, различные средства установления этих взаимосвязей; информационное пространство, его интерпретация с помощью слова, музыки, пластического образа и т.д.);

-технологии, усложняющие освоение окружающего мира, моделирующие человеческое сознание (развитие медиатехники, моделирование мира и человеческого сознания и т.д.);

-дигитальное тысячелетие – новая фаза цивилизации (философские, эстетические, культурологические оценки масс-медиа; особенности «электронного» общества, повествования, воздействия современного экрана; возможности цифровых аудиовизуальных технологий и т.д.).

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

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга). При обосновании данной модели, Ю.Н.Усов определил возможности ее реализации в специальном и интегрированном медиаобразовании. Причем, эта модель, согласно определению Ю.Н.Усова, может быть реализована в различных вариациях и соотношениях, что само по себе, на наш взгляд, является весьма важным моментом для России (разные условия жизни в крупных городах и отдаленных районах, финансовая нестабильность образования и т.п.). Возможные области ее применения: в студиях детского экранного творчества,

на учебных занятиях художественно-эстетического цикла («Мировая художественная культура», «Основы экранной культуры» и др.), а также уроках литературы, истории, иностранного языка и т.д. Например, предмет «Медиаобразование» может быть составной частью различных учебных дисциплин, или существовать в виде самостоятельного курса. Так как проблема подготовки профессиональных медиапедагогов в России пока не решена, такая вариативность является необходимым условием для отечественного медиаобразования.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Концептуальная основа: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов.

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

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

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

деятельности обучения). При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов

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

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

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

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

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

Группа В. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетического, образовательно-информационного и воспитательно-этического подходов

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

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

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

Концептуальная основа: эстетическая и этическая теории медиаобразования: «нельзя ограничиваться лишь специфическими - эстетическими и киноведческими задачами, ибо кинозритель должен быть, прежде всего, личностью, Человеком (выступать и как homo eticus, «человек этический») [Пензин, 1987, с.47].

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

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

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

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

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

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

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

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

на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). В числе основных методов медиаобразования С.Н.Пензин называет репродуктивный, эвристический и исследовательский методы обучения.

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

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

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

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

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

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

Концептуальная основа: эстетическая, этическая и культурологическая теории медиаобразования.

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

Задачи:

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

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

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

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

- язык медиакультуры;
- авторский мир создателей художественного медиатекста;
- история медиакультуры (история киноискусства, телевидения и т.д.).

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

Наш анализ показал, что медиаобразовательные модели, предложенные А.С.Брейтманом [Брейтман, 1997], Н.Б.Кирилловой [Кириллова, 1992],

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

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

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

*подробнее о модели А.В.Шарикова см. в статье: Федоров А.В. А.В.Шариков – пионер российского медиаобразования//Искусство и образование. 2005. № 6. С.67-79.

Определение понятия «медиаобразование». А.В.Шариков определяет медиаобразование как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т.п.» [Шариков, 1991, с.3].

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

Цели: социокультурное развитие личности на материале средств массовой коммуникации.

Задачи:

-знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации;

-развитие восприятия и понимания медиатекстов аудиторией;

-развитие умений анализа, интерпретации, оценки медиатекстов, критического мышления аудитории.

-развитие медиакоммуникативных способностей аудитории.

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

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

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

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

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

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

-виды медиа: печать, пресса, фотография, радиовещание, звукозапись, кинематограф, телевидение, видео (история возникновения и развития, роль и

место в системе медиа; специфика выразительных средств; виды и жанры, процесса создания, профессии, связанные с конкретными видами медиа и т.д.); -массовая коммуникация и общество (медиа как политическое и пропагандистское орудие, правовые основы медийной деятельности; медиа и права человека; медиа и мораль; медиа и культура; медиа и экология и т.д.).

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

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

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

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

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

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

Задачи:

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

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

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

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

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

Организационные формы: интеграция медиаобразования в школьные учебные предметы.

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

иллюстративные (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение отдается синтезу теоретических и практических заданий: поиск, систематизация информации, перевод визуальной информации в вербальную и наоборот; трансформация информации, нахождение ошибок в получаемой информации, рецензирование медиатекстов, вычленение в них главного, обучение работе с техническими средствами медиа и т.д.

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

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы начальной школы;

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

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

-понимать задания в различных формулировках и контекстах;

-находить требуемую информацию в различных источниках;

-систематизировать предложенную или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам;

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

-переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему;

-переводить вербальную информацию в визуальную знаковую систему;

-трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена;

-понимать цели коммуникации, направленность информационного потока;

-аргументировать собственные высказывания;

-находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению;

-воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них;

- составлять рецензии и анонсы информационных сообщений;
- устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;
- вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от «белого шума»;
- составлять план информационного сообщения, предлагать форму его изложения адекватную содержанию;
- извлекать из предложенной информации данные и представлять ее в табличной или другой форме;
- работать (хотя бы на самом примитивном уровне) с этим инструментарием подготовки, передачи и получения информации [Зазнобина, 1996, с.75-76].

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

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

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

Медиаобразовательная (аспектная, межпредметная) модель

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

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

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

Концептуальная основа: теория развития «критического мышления», семиотическая, культурологическая теории медиаобразования. Модель медиаобразования определена А.В.Спичкиным как межпредметная, то есть предполагающая изучение массовой коммуникации в курсе традиционных

предметов. В ее основу положены идеи аспектного анализа продуктов средств массовой коммуникации - медиатекстов. Эффективность модели обоснована возможностью целостно рассматривать медиатексты, анализируя их с разных точек зрения. Это, по мнению А.В.Спичкина, дает хорошую базу «не только для структурирования материала в пределах курса, но и для распределения его между различными предметами, если избрана межпредметная модель медиаобразования» [Спичкин, с.13].

Цели: аудиовизуальная грамотность и развитие критического мышления учащихся.

Задачи:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Медиаобразовательная модель Е.Л.Вартановой и Я.Н.Засурского
[Вартанова, Засурский, 2003]

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

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

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

Задачи:

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

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

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

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

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

Предложены также эскизы медиаобразовательных программ: 1) знакомство со СМИ и привитие первичных навыков осознанного пользования ими; 2) развитие понимания СМИ и обучение навыкам постоянного пользования; 3) осознанное участие в СМИ; 4) развитие медиаторчества (включая умение самостоятельно создавать СМИ) [Вартанова, Засурский, 2003,

с.7-8]. По мысли авторов этих программ, они могут группироваться и принимать различные конфигурации в зависимости от целевой аудитории.

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

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

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

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

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

Задачи:

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

-обучение аудитории методам и формам медиаобразования учащихся.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Задачи:

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

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

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

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

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

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

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

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Медиаобразовательная модель А.Силверблэма [Silverblatt, 2001]

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

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

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

Задачи: развитие у аудитории следующих умений:

-различение фактов, поддающихся проверке и ценностным утверждениям;

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

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

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

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

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

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

Области применения: учебные учреждения различных типов.

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

Определение понятия «медиаобразование». В целом совпадает с определением, одобренным ЮНЕСКО: «*Медиаобразование (media education)* связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов,

их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations... UNESCO, 2001, p.152].

Концептуальная основа: культурологическая, семиотическая и практическая теории медиаобразования.

Цели: опираясь на шесть ключевых понятий медиаобразования «агентство медиа» - (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) - готовить людей к жизни в демократическом медийном обществе. Правда, в трактовке Д.Букингема ключевые понятия «агентства», «категории» и «технологии» объединены в одно – «производство» [Buckingham, 2003, p.53].

Задачи:

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

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

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

мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях преобладают практические, творческие задания: содержательный, текстуальный анализ, моделирование, создание собственных медиатекстов и пр. Здесь, вероятно будет не лишним вспомнить слова В.С.Библера о том, что «текст, изобретаемый учеником (в контексте данной культуры и в контексте диалога с этой культурой) – основная форма, итог, результат ученического освоения исходного материала» [Библер, 1992, с.15].

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

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

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

1) на занятиях по курсу родного языка/литературы:

-экономические операции индустрии печати/прессы, и ее интеграцию с другими медийными отраслями;

-роль рецензий на книги, рекламы, литературных конкурсов, книжных магазинов и клубов как средства распространения/распределения книг потенциальным читателям;

-медийное создание/поддержку репутаций (или брэнда) отдельных авторов (здравствующих и ушедших из жизни);

-особенности адаптаций/экранизаций печатных текстов в разных исторических периодах и обстоятельствах, для различной аудитории;

-сравнительные возможности и лимиты различных медиа (например, в строении характеров персонажей, в авторской точке зрения, атмосфере, и т.д.);

-репрезентацию/переосмысление фактов и мнений в документальной печати и других медиатекстах;

-репрезентации (или отсутствие оных) различных социальных групп в печатных текстах, связанные с социальной позицией авторов;

-целевые группы аудитории для рекламы (дизайн, язык, используемый на суперобложках, и на витринах магазинов);

-читательские предпочтения различных групп аудитории, влияние аудитории на выпуск новых публикаций, тиражей [Buckingham, 2003, p.96].

2) на занятиях по курсу иностранных языков:

-как медиа в стране изучаемого языка использует устную лексику, например в рекламе;

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

3)на занятиях по курсу истории:

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

4)на занятиях по курсам точных и естественных наук:

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

5)на занятиях по курсу музыки:

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

Данный тип модели нашел поддержку не только в Европе, но и за океаном. Известно, к примеру, что большинство педагогов США – активные сторонники использования индивидуальных проектов в обучении. С этой точки

зрения характерен список такого рода учебных проектов, разработанный известным американским медиапедагогом Л.М.Симэли [Semali, 2000, pp.229-231].

Области применения: учебные учреждения различных типов.

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

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

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

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

Задачи:

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

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

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение

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

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

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания для автономных курсов в школах/вузах.

К примеру, аудитории предлагается анализ:

-*схемы персонажей*: медиа имеют дело с персонажами/стереотипами, которые мы можем легко распознавать;

-*схемы повествования*: это - формулы фабул, используемых медиа. Они содержат элементы, убеждающие нас, что данный медиатекст - вымышленная история о преступлении, криминальные новости, комедия, и т.д.;

-*схемы установки на восприятие*, т.к. установка влияет на наши ожидания;

-*тематической схемы*: эти схемы помогают нам понять суть сюжета. Это структура знания более высокого порядка, чем предыдущие три;

-*риторической схемы*. Это - вывод аудитории о цели (информация, развлечение, моральный урок) создателей медиатекста [Potter, 2001, p.74].

Области применения: учебные учреждения различных типов.

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

Определение понятия «медиаобразование». В целом совпадает с определением, одобренным ЮНЕСКО: «*Медиаобразование (media education)* связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них

аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations... UNESCO, 2001, p. 152].

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

Цели: опираясь на семь ключевых положений медиаобразования (все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования; каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму; форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности; медиа создает реальность; аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт; медиа имеет социально-политическое и коммерческое значения; медиа содержит идеологические и ценностные сообщения) готовить людей к жизни в демократическом медийном обществе.

Задачи:

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

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

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

учащихся). При этом на занятиях канадских медиапедагогов преобладают практические, творческие задания (содержательный, текстуальный анализ, моделирование, создание собственных медиатекстов и пр.).

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

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

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

Вот лишь некоторые из этих оригинальных творческих заданий:

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

-как присутствие или отсутствие масс-медиа влияет на общество? Представьте себе, что вам надо рассказать о медиа человеку, который никогда с ним не сталкивался. Напишите короткое эссе о влиянии медиа [Worsnop, 1994, p.102];

-выделите типичных персонажей игровых видов медиа (фильмов, рассказов, телепередач) [Worsnop, 1994, p.118];

-используя фрагменты из разных журналов, составьте новый журнал для новой аудитории [Worsnop, 1994, p.146];

Области применения: учебные учреждения различных типов.

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

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

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

Вместе с тем, синтез эстетической и социокультурной моделей, предложенный, к примеру, в моделях Ю.Н.Усова [Усов, 1989, 1998], Ю.М.Рабиновича [Рабинович, 1991] и Г.А.Поличко [Поличко, 1990] на сегодняшний день поддерживают в основном российские деятели медиаобразования – Л.М.Баженова [Баженова, 1992], Е.А.Бондаренко [Бондаренко, 1997], И.С.Левшина [Левшина, 1975], В.А.Монастырский [Монастырский, 1999] и др.

Довольно тесно с моделью Ю.Н.Усова соприкасаются и медиаобразовательные концепции С.Н.Пензина [Пензин, 1987; 1994] и О.А.Баранова [Баранов, 2002], представляющие собой синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей. Правда, у С.Н.Пензина и О.А.Баранова большое значение придается вопросам истории киноискусства.

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

Мы полагаем, что вполне убедительно обобщенная медиаобразовательная модель [Таб.16], отражающая взгляды ведущих западных теоретиков, исследователей и практиков, представлена в трудах американского медиапедагога С.Бэрэна (S.J.Baran).

**Таб. 16. Модель развития медиаграмотности аудитории:
структура блоков, связанных с медиаобразовательными знаниями и умениями**
[Baran, 2002, p.60]

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

Как мы видим, обобщенная модель, сформулированная С.Бэрэном, опирается на культурологическую, семиотическую, этическую, практическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории, что еще раз подтверждает наш вывод относительно того, что современные педагоги все чаще (и в разнообразных сочетаниях) синтезируют различные теории в моделировании своей деятельности. По сути, данная модель представляет собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей и отражает не только западные медиаобразовательные концепции, но и подходы, разработанные С.И.Гудиной, Л.С.Зазнобиной, А.В.Спичкиным,

К.М.Тихомировой, А.В.Шарикова и другими известными российскими медиапедагогами и исследователями медиа.

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

Группа А. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетической и социокультурной моделей.

Группа В. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей.

Группа С. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей.

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

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

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

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

Среди таких принципов можно назвать соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих способностей, индивидуального мышления в методике проведения занятий, направленных на максимальное использование потенциальных возможностей медиакультуры. С учетом использования гедонистических, компенсаторных, терапевтических, познавательно-эвристических, креативных и игровых потенциалов медиакультуры, позволяющих вовлечь аудиторию в перцептивно-интерпретационную деятельность и анализ пространственно-временной, аудиовизуальной структуры медиатекста. Плюс соотнесение с современной медиаситуацией, которая наряду с минусами (засилье произведений низкопробной массовой культуры и т.п.) открывает для педагогов

широкие перспективы, прежде всего связанные с использованием видеозаписи, компьютеров, интернета, приближающих современного зрителя к статусу читателя книги (индивидуальное, интерактивное общение с медиа).

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

Примечания

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

- Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp.6-26.
- Panhoff, T. (2002). The Amandus Experience: A Norwegian Concept of Practical Film Work//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Отв. ред. А.В.Федоров. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С.36-37.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
- Rother, L. Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective.*Telemedium, The Journal of Media Literacy*. 2002. Vol.48. N 2.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Stewart, F.K. and Nuttall, J. (1969). What's the Idea? In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, p.5.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 180 p.
- Worsnop, C. M. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Second Edition. Mississauga: Wright Communication.
- Баженова Л.М. В мире экранных искусств. Книга для учителей начальных классов, воспитателей, родителей. М.: Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. 71 с.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. 87 с.
- Библер В.С. Основы программы//Школа диалога культур: основы программы/Под ред. В.С.Библера. Кемерово: АЛЕФ, 1992. С.5-38.
- Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. М.,1997.
- Брейтман А.С. Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: Дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1997.
- Бэээлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. 2003. № 3. С.5-10.
- Гудилина С.И. Перспективы развития медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.71-78.
- Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 1994.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования//Медиаобразование/Под ред. Л.С.Зазнобиной. М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. С.72-78.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. N 3. С. 26-34.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1978. 24 с.
- Кириллова Н.Б. Теория и практика мирового киноискусства. Методические рекомендации к программе курса для студентов театрального института и вузов культуры. Екатеринбург: Изд-во Екатеринбург. гос. театр. ин-та, 1992. 48 с.
- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовой медиаобразование. СПб: Изд-во Михайлова, 2004. 240 с.

- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Дис. ... д-ра филол. наук. СПб, 2003.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1974. 25 с.
- Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курган. 2004. 24 с.
- Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1979.
- Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1979.
- Нечай О.Ф. Основы киноискусства. М.: Просвещение, 1989. 288 с.
- Пензин С.Н. Кино и современность. Программа учебного курса//Программы курсов по специальности 02.06.00 «Культурология». Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. С. 151-163.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
- Полевой В.Л. Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975. 21 с.
- Поличко Г.А. Программа курса «Введение в кинопедагогику: Основы кинематографической грамотности». М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования и НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1990. 23 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
- Тихомирова К.М. Визуальные средства обучения в системе медиаобразовательных технологий в начальных классах//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.243-268.
- Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. 2000 (а). № 6. С. 3-6.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства - новый вид мышления//Искусство и образование. 2000 (b). № 3. С. 48-69.
- Усов Ю.Н. и др. Основы экранной культуры//Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. 60 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989 (а). 32 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989 (b). 362 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 18 с.
- Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.
- Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиаторчества. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. 96 с.
- Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. 43 с.
- Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

Новые виды интеллектуальной деятельности в медиасреде как основа развития медиакомпетентности

В.В.Гура,
кандидат педагогических наук, профессор

Признание того факта, что мир изменился в связи с развитием информационных и коммуникативных технологий недостаточно для разработки новых педагогических технологий, столь необходимых для повышения качества современного образования. Направления eLearning (электронное обучение) и медиаобразование, являются по существу ответом педагогического сообщества на сложившуюся ситуацию в современном инфокосмосе. Способность ориентироваться в мире медиа становится важнейшей культурной потребностью современного человека, информационная грамотность, медиакомпетентность и медиакультура - ключевыми характеристиками его социально-культурного развития.

Медиакомпетентность включает в себя перечень способностей и умений, относящихся к медиа, и которые должны включать в себя измерения знаний, восприятия и (относительно активного) использования (масс)медиа. [Baake, 1996, pp4-10]. Так D.Baake выделяет четыре измерения медиакомпетентности: медиакритика (аналитическая, рефлексивная, этическая); наука о медиа (информативная, инструментальная и квалификационная); использование медиа (простое и интерактивное восприятие); медиапроектирование (инновационное, творческое) [Baake, pp.7-12].

Необходимо понять, как изменения в информационно-культурной среде сказались на мироощущении и интеллектуальной деятельности современного человека, для того, чтобы создать средства обучения соответствующие современным культурным изменениям. Испанский философ Х.Ортега-и-Гассет ещё в 50-х годах обозначил новое мировосприятие тогдашней молодежи, назвав его «спортивным и праздничным чувством жизни» [Х.Ортега-и-Гассет, 1988, с.202-207].

Труду противоположен другой тип усилия, рождающийся не по долгу, а как свободный и щедрый порыв жизненной потенции: «Жизнь, видящая больше интереса и ценности в своей собственной игре, чем в некогда столь престижных целях культуры, придаст всем своим усилиям присущий спорту радостный, непринужденный и отчасти вызывающий облик». Отмеченная философом тенденция в перестройке системы ценностей продолжается вплоть до нашего времени. По мнению Х.Ортега-и-Гассета, «ценности культуры не погибли, однако они стали другими по своему рангу». Еще

раньше американский мыслитель Г.Бейтсон, анализируя труды этнолога М.Мид, отмечал её революционную мысль: «Прежде чем применять социальные науки к нашим собственным национальным проблемам, нам следует пересмотреть и изменить наши привычки мышления в отношении целей и средств. В своей культурной среде мы научились делить поведение на «средства» и «цели», и если мы будем продолжать определять цели как нечто отдельное от средств и применять социальные науки как инструментальные средства, грубо используя научные рецепты для манипулирования людьми, то мы придем скорее к тоталитарной, нежели демократической системе жизни» [Бейтсон, 2000, с.190]. Предлагаемое М.Мид решение состоит в том, чтобы скорее искать «направления» или «ценности» имплицитным средствам, чем вглядываться в цель, заданную проектом. То есть новое направление мышления ищет «направление» и «ценность» скорее в самом действии, чем в намеченных целях» [Бейтсон, 2000, с.192]. Интересно, что мысль о переориентации жизненных ценностей, зародившаяся в философии и культурной антропологии нашла своё подтверждение в экономике и идеологии Интернета. К.Нордстрем и Й.Риддерстале утверждают, что пришло время бизнеса в стиле фанки [Нордстрем, Риддерстале, 2000, с.50]. В молодежном лексиконе funky – это клёво, стремно. То есть бизнес в стиле фанки – это клёво, стремно. Фанки-бизнес ставит лидерство и управление в центр внимания. В долгосрочной перспективе, пишут К.Нордстрем и Й.Риддерстале, основной задачей компании будет не предоставлять людям работу, как это было раньше, а организовывать их. Существует огромная разница между работодателем и организатором. Организатор предлагает не работу, а возможности, пространство для творчества. Он может взять идею, определить, какие требуются для её осуществления ресурсы, а затем привлечь эти ресурсы. «Фанкизм – это власть выбора плюс информационная мания». Современный бизнес одним из первых понял, что самые важные умения и ответы завтрашнего дня не опираются на умения и ответы дня сегодняшнего. Ещё важнее то, что меняются сами вопросы. Парадоксальным образом способность забывать – «разучение» - становится ключевой способностью в деловом мире, меняющемся со скоростью звука. Умение адекватно и спонтанно отвечать на возникающие вопросы становится важнейшей компетентностью современного менеджера [Нордстрем, Риддерстале, 2000, с.167].

Согласно мнению М.Кастельса, информационная интернет-среда возникла на основе культуры и философии хакеров, реализовавших идеи неангажированности, свободы и творчества в информационной среде. М.Кастельс отмечает: «Культура Интернета – это культура создателей Интернета. Под термином «культура» я подразумеваю набор ценностей и убеждений, определяющих поведение человека» [Кастельс, 2004, с.52].

М.Кастельс считает, что в узком значении культура хакеров соотносится с системой ценностей и убеждений, появившейся в среде компьютерных программистов, взаимодействующих друг с другом в режиме онлайн в рамках независимых проектов креативного программирования. Одним из основных принципов этой культуры является свободное движение информации и открытые исходные тексты программных систем (примером - знаменитая операционная система UNIX). Главным звеном в этой системе ценностей является свобода. Свобода творить, свобода использовать любые доступные знания и свобода распространять их в любом виде и по любому выбранному хакером каналу. Для большинства хакеров свобода, не будучи единственной ценностью (главная цель – технические инновации, причем наслаждение от процесса творчества представляется даже более важным, чем свобода), несомненно, неотъемлемая часть их хакерской мировоззрения и деятельности [Кастельс, 2004, с.64]. Свобода сочетается с сотрудничеством посредством практики «культуры дарения», в конечном итоге приводящей к «экономике дарения». Таким образом, новый игровой тип жизни, распространяемый уже среди миллионов, подтверждает утверждение Й.Хейзинги, что «фундамент культуры закладывается в благородной игре и что культура не должна терять свое игровое содержание, дабы развить свои самые высокие качества в стиле и достоинстве» [Хейзинга, 1992, с.237]. Особенно прочно указанные сдвиги в ценностной системе закрепились в связи с процессами глобального проникновения средств массовой коммуникации и становления медиакультуры.

Изменение информационно-культурной среды приводит к изменению ведущих типов культурно-интеллектуальной деятельности современного человека. По мнению Ю.В.Громыко, «Интернет – это квинтэссенция постмодернистского строя и стиля жизни, это то пространство, где постмодернизм представлен наиболее развернуто и по форме наиболее адекватно: войдя в Интернет, погружаешься в суть постмодернистской эпохи во всей ее философско-мировоззренческой и антропологической специфике» [Громыко, 2001, с.55-59]. Основные черты и принципы постмодернизма, которые отстаивают в своем творчестве важнейшие его представители (Ж.Деррида, Ж.Делез, Ф.Гаттари, Ж.Ф.Лиотар, Ж.Лакан, Ю.Кристева и т.д.), выделяют в качестве важнейших следующие положения:

- а) аксиологический плюрализм, смешение разных традиций и норм, сознательное изменение и трансформация предельных полюсов, задающих привычные ориентиры в жизни человека,
- б) клиповость (фрагментарность и принцип монтажа),
- в) интертекстуальность и цитатность,
- г) стилевой синкретизм, смешение жанров – высокого и низкого,
- д) неопределенность, культ неясностей, ошибок, пропусков, пародийность,
- е) языковая игра и т.д. [Н.В.Громыко, 2001, с.55-59].

Постмодернизм ориентирован на вполне определенный антропологический тип. Его можно охарактеризовать так:

- это космополит, свободный от догмата любых культурных традиций и норм, прекрасно понимающий всю их условность;
- это абсолютно искренний по отношению к собственным природным инстинктам «шизоид» (термин Ж.Делеза и Ф.Гаттари), ценящий прежде всего потребление, – в том числе, потребление информации;
- это интеллектуал, владеющий правилами любой языковой игры и столь же легко освобождающийся от них [Громыко, 2001, с.55-59].

Все эти черты, принципы и ориентиры в равной мере характерны, по мнению Н.В. Громыко, для того информационного общества, которое создается посредством Интернета и выращивается в его пространстве. При этом **базисный процесс, осуществляемый в пространстве Интернета, – это языковая игра.** Интернет, как и постмодернизм, предполагает построение таких правил взаимодействия между его посетителями, которые ориентируют только на движение в поле дискурсов. В пространстве Интернета мир превращается в один сплошной текст-контекст, где главное – обмен информацией и хаотично построенными рассуждениями, которые благодаря технологическим возможностям Интернета моментально отрываются от ситуаций, в которых они были порождены, и обезличиваются.

В этом легко убедиться, если посмотреть хотя бы на то, как взаимодействуют друг с другом в пространстве Интернета читатели электронных журналов и газет. Достаточно вам вывесить в одной из них свой материал, как он будет моментально препарирован, расчленен и сплюснен до двух «сухих остатков» – до информационной новизны и до цитаты. Дальше информация пойдет «гулять» по волнам Интернетной памяти сама по себе, а цитата – сама по себе. С цитатой начнется бесконечная языковая игра: она будет растворена в насмешливом «стебе» потребителя, который, используя стилевой синкретизм, напишет на нее сотни пародий. Информация же, насытив жажду новизны, моментально устареет и окажется замещена другой.

Н.В.Громыко считает, что свободное «плавание» в Интернете отучает пользователей от реальной деятельности: «Раздутый план языковых игр полностью замещает план действия. Это характерно опять же не только для постмодернизма, где построение «симулякров» и проведение «деконструкций» составляет основное содержание действия, но и для Интернета. Пространство Интернета – это безграничное царство коммуникации, которая полигlossарна и полижанрова, полилогична и полиаксиологична, она охватывает и вбирает в себя практически все сферы жизнедеятельности. Вступив в это царство, человек может путешествовать по нему до бесконечности, получая удовольствие от Интернет-общения, но,

совершенно не замечая, что по мере «путешествия» он оказывается все более и более недееспособен, все более отрезан и отчужден от реальных деятельностных процессов, протекающих в обществе. Ему кажется, что он интенсивно в них соучаствует, а на самом деле он все более интенсивно коммуницирует. В пространстве Интернета еще сильнее, чем в пространстве кинематографа, происходит замещение плана активной деятельной жизни – иллюзией таковой» [Громыко, 2001, с.55-59].

Другим тезисом Н.В.Громыко является положение, что **раздутый план языковых игр также полностью замещает собой план мышления.** Этому типу отчуждения в равной мере способствует сам принцип информатизации, возведенный в эпоху постмодернизма и эпоху Интернета в важнейшую культовую ценность. «В случае Интернета мы имеем дело не с процессами трансляции знания, которое всегда позиционно и мыслительно восстановимо в своем генезисе, но именно с информацией и с безличными информационными потоками.

То же относится и к оргтехническому типу знания, по отношению к которому информация опять же не самостоятельна: ее схема порождения и употребления задается извне в виде предписания. Согласно этим предписаниям, человек должен проделать всего лишь некоторые движения по четко заданному алгоритму. Поступит другой «сигнал» – алгоритм будет выбран другой. При этом об истинности схемы речи вообще не идет; важна лишь успешность ее применения и рекламирования» [Громыко, 2001, с.55-59].

Общность, формируемая посредством Интернета, предстает как обезличенная и освобожденная от теоретического мышления совокупность потребителей и носителей информации. Даже обладающий теоретическим мышлением человек, будучи регулярно «пропускаем» сквозь данный тип взаимодействия, вполне рискует потерять те способности, которые позволяют ему включаться в процессы порождения и развития знания. Поскольку привычка к языковым играм и скоростным информационным потокам может вызвать, по мнению Н.В.Громыко, непоправимые деструкции в мышлении и сознании (породить хаотизм, клиповость, разрушить способность сосредотачиваться и удерживать в сознании какой-то один идеальный объект, напрочь убить сами способности к идеализационной и понятийной работе и т.д.).

Противоположную позицию занимает С.Попов он придерживается той линии, которая намечена Х.Ортега-и-Гассетом, Й.Хейзингой и постмодернистами, по его мнению, новое образование должно строиться из учета следующих позиций:

а) «целое культуры не есть сумма знаний»; современный человек, стремящийся быть целостным, должен соизмерять себя не с «системой знаний» (читай: мертвых, оторванных от мыслительных процессов

информационных блоков), а с «совокупной деятельностью человека» (там же);

б) знания сегодня важны только в своей технической функции – как «одноразовые» инструменты, позволяющие справляться с локальными деятельностными ситуациям;

в) соответственно, образование должно ориентироваться не на передачу знаний и их освоение, но на передачу методов и схем деятельности;

г) знания сегодня выпадают из компетенции мышления, т.е. знания и мышление больше не связаны друг с другом, производство «одноразовых знаний» становится чисто «индустриальной задачей», возникает инженерия знания;

д) из компетенции мышления выпадают не только знания, но и понятия; происходит «деградация такой функции понятия, как концентрация культурного опыта познания»;

е) знания и понятия превращаются, соответственно, из важнейших средств развития мышления в «основной инструмент понимания и осуществления коммуникации» (там же);

ж) поэтому новая «образовательная парадигма, адекватная современности», должна быть ориентирована, прежде всего, на работу с коммуникацией и рефлексией» [Попов, 2001, с. 36.]

Не принимая полностью ни позицию Н.В.Громыко, ни С.Попова, следует признать, что в них ярко проявились, те противоречия, которые вызывает изучение деятельности человека в новой информационно-культурной среде.

По мнению психологов, информационная среда, часто именуемая ноосферой, неоднородна; с недавних пор в ней принято выделять среду Интернета, или т.н. «киберпространство». Для последнего характерны своеобразные хронотопы, в рамках которых осуществляются специфические - и потому представляющие интерес для психологического анализа - формы человеческого поведения. Такого рода «средовое» поведение не ограничивается поиском, обработкой и передачей информации, приобретением и трансляцией знаний. В «киберпространстве» как элементе информационной среды осуществляется целый конгломерат человеческих деятельностей, основу которых составляют познавательная, игровая и коммуникативная деятельность [Войскунский, 2000, с.240-245].

Обладание информацией, доступ к ней, возможность формировать информационные потоки и их направленность – те реальные факты, которые определяют социальное самочувствие личности, её социальную роль и статус. Современный человек, находящийся под воздействием все увеличивающегося объема информации по необходимости вырабатывает новые механизмы её обработки и усвоения. По мнению О.С.Кордобовского и С.Д.Политыко «адекватное фрагментирование информации и является ее

(адекватной) интерпретацией, первичным условием ее когнитивной обработки» [Кордобовский, Политыко]. Современные исследователи отмечают повышение роли прагматики коммуникации в интерпретации информации. В понятие «прагматика» по отношению к информационному потоку применимо содержание, которое установилось за этим термином в лингвистике – т.е. задачу «говорящего», цель, преследуемую продуцентом информации. Осознание прагматики информации (текста) является одним из первичных условий её адекватной интерпретации, ее вовлечения в когнитивный процесс [Кордобовский, Политыко]. Особенно это важно, когда речь идет о медиасообщении средств массовой коммуникации. По мнению указанных выше авторов «упрощение стратегии понимания можно считать *фундаментальным алгоритмом когнитивного процесса*».

Процесс восприятия информации сильно зависит от типа коммуникации. А.А.Брудный выделяет два типа коммуникации. Аксиальная коммуникация (от латинского слова «axis» - ось) соединяет тех, кто отправляет и получает точно адресованные сообщения. Ретиальная коммуникация получила свое название от латинского слова «rete» - сеть невод. Количество получателей ретиально направленного сообщения зависит от того, находились ли они в зоне передачи, и от их внимания к содержанию сообщения [Брудный, 1998, с. 89].

Массовая коммуникация – это сильно технизированная ретиальная коммуникация. Ретиальная коммуникация близка к постмодернистскому понятию «рисома» и характерна для общения в Интернете (см. приведенную выше цитату Н.В.Громыко о судьбе информации в Интернете). Коммуникация в открытом информационном пространстве Интернета сопровождается также повышением субъектных ресурсов. По мнению Е.П.Белинской: «виртуальная коммуникация задает для пользователя максимальные возможности в самоопределении и непосредственном самоконструировании. Иными словами - особенности Интернета позволяют пользователю экспериментировать с собственной идентичностью, создавая "*виртуальные личности*", которые часто отличаются и от персональной идентичности, и от реальной самопрезентации пользователей. Психологический анализ данной феноменологии в основном центрирован вокруг проблемы мотивации подобных «игр с идентичностью». Он исходит из некой общей посылки: Интернет обеспечивает человеку возможность «убежать из собственного тела» - как от внешнего облика, так и от индикаторов статуса во внешнем облике. А, следовательно, и от ряда оснований социальной категоризации: пола, возраста, социально-экономического статуса, этнической принадлежности и т.п. Соответственно, утверждается, что именно возможность максимального самовыражения вплоть до неузнаваемого самоизменения является одной из

распространенных мотиваций Интернет-коммуникации у наиболее активных ее участников» [Белинская].

Нестереотипность и творчество, как новый императив современной человеческой деятельности в различных сферах является в определенном смысле альтернативой навыкам и умениям. Мы об этом уже упоминали, говоря о современных представлениях управления в бизнесе. Вместе с тем появляется новое представление о том, что является основой творческой деятельности в современной информационной среде. Это манипулирование семантически сложными объектами, представленными в сознании символическими и другими (также внутриспсихическими) коммуникационными средствами [Рябов, Суворов, 2002, с. 52-59].

Термин «манипулирование» (от латинского *manipulation* – ручной прием, действие) употребляется в нескольких смыслах: о манипулировании говорится в отношении мышления детей и животных. Развитие мышления ребенка происходит постепенно, с помощью манипулирования предметами, речи, наблюдениями и т.п. С понятием манипулирование связано наглядно-действенное мышление, которое вплетено в реальное манипулирование предметами и обслуживающей, прежде всего, практической задачи. По мере усложнения этой формы мышления происходит постепенное отделение выполняемых действий по разрешению проблемной ситуации от внешних наглядно воспринимаемых условий. При этом создается внутреннее пространство действия, в котором отношения между элементами проблемной ситуации предстают в схематизированном виде и образуют основу для внутриспсихического манипулирования. Особенно явно этот тип мышления проявляется при освоении компьютера.

Взрослые, использующие рациональное мышление, сразу пытающиеся «понять» компьютер уступают в скорости первоначального овладения им детям, которые манипулируют его возможностями как внешними предметами и с необыкновенной для взрослого скоростью научаются им пользоваться. Термин манипулирование прочно вошел в терминологию современного программирования. Манипулирование данными осуществляется в различных базах данных, манипулирование графическими объектами – в компьютерной графике. Манипулирование медиаресурсами осуществляется при проектировании электронных образовательных ресурсов. В психологии манипулирование связывается также с творческой (креативной) деятельностью. Порождение новых образов, мыслей осуществляется благодаря способности манипулирования образами. Повсеместная визуализация и интерактивный режим сами по себе являются интеллектуальными инструментами манипулирования.

Манипуляция имеет самое непосредственное отношение к получению личностного знания. М.Полани говорит о принципиальной неспецифицированности личностного знания, вследствие невозможности

его полной артикуляции [Полани, 1998, с.129]. В процессе манипуляции какими-либо объектами человек приобретает периферическое или инструментальное знание, которое есть знание некоторых конкретных элементов, осознаваемых не сами по себе, а лишь посредством их вклада в постижение (осмысление) того целого, на котором сосредоточено наше внимание. Отсюда следует, что во всех случаях, для того чтобы овладеть искусством познания и действия, недостаточно одних лишь предписаний и указаний, недостаточно также научиться исполнению каких-либо их отдельных фрагментов – необходимо еще приобрести специальный навык эффективной их координации [Полани, 1998, с.129].

Поиск и манипуляция информацией становятся ведущими действиями пользователя Интернет. Неосмысленная, чисто техническая манипуляция полученной информацией из Интернета, стала с другой стороны бичом современного образования. Одна из задач педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов и сред заключается в том, чтобы способствовать развитию способности осознанного манипулирования информацией для решения учебных и практических задач.

Важным аспектом манипуляции с информацией является фрагментация знаний [Якубайтис, 2002, с.76-79]. Колоссальное обилие информации вызвало в практике обучения потребность обращаться не только к полным текстам, но и к их фрагментам, содержащим информацию по заданным темам. Особенно важным это становится при разработке электронных обучающих ресурсов (ЭОР) и объединяющих их медиаобразовательной среды. Под спроектированной **медиаобразовательной средой в узком смысле** будем понимать организованную информационно-образовательную среду как педагогическую систему, с максимальным привлечением для целей обучения современных средств медиа, используемых как полноценные средства педагогического процесса и являющиеся компонентами педагогически спроектированных ЭОРов, являющихся основными компонентами этой среды. Такая медиаобразовательная среда может быть реализована как локальная образовательная компьютерная сеть, имеющая возможность выхода в региональные и глобальную компьютерные сети. Проектировщик ЭОР должен научиться манипулировать фрагментами знаний для достижения главной педагогической цели – развития личности студента в процессе овладения профессиональными компетентностями. Такой цели можно достичь, организуя гипертекстовые связи между логически связанными понятиями, образами и фрагментами знаний в пространстве ЭОР. Нелинейный характер гипертекстовых связей создает для каждого пользователя индивидуальное поле знаний на выбранную тему.

Отличие педагогически спроектированной медиаобразовательной среды от открытого информационного пространства заключается в

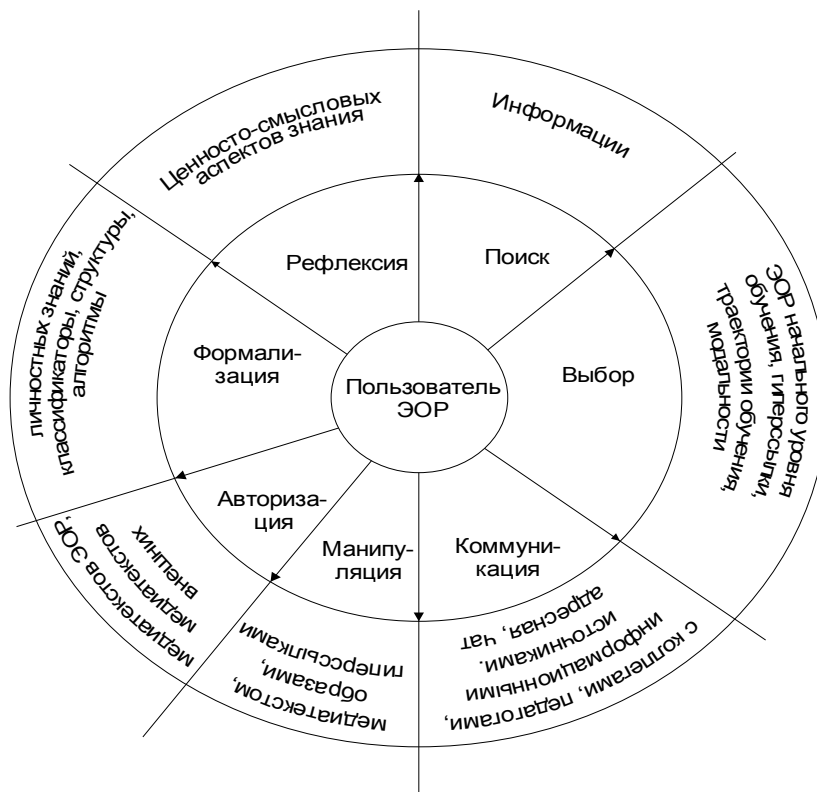
наличии цели и ее осмысленности. Вслед за А.А. Брудным мы понимаем «**СМЫСЛ** как то, что сужает коридор возможностей, ограничивает их число, одним словом, смысл есть то, что создает переход от настоящего к будущему (или от прошлого к настоящему)» [Брудный, 1998, с.123]. В этом контексте цель – это просто образ возможности, ее осмысленное овеществление, веха на трассированном направлении. Иначе говоря, **смысл** выступает как направление, намеченное в пространстве возможностей.

Разновидностью осознанной манипуляции является авторизация. Процессы создания и ведения гипертекста в англоязычной литературе получили название *authoring* (авторская деятельность, авторизация) [В.Л.Эпштейн]. Предметом авторизации может быть трансформация обычного текстового документа в гипердокумент, создание электронной библиотеки гипердокументов, изложение некоторого оригинального материала сразу в гипертекстовой форме, анализ и синтез базы знаний той или иной проблемной области. Комплекс программ авторизации является инструментом, при помощи которого автор (пользователь, разработчик) может самостоятельно создавать и изменять узлы, содержание узлов, связи между узлами, форму представления узлов на экране монитора - весь спектр рабочих операций структурирования, реструктурирования, наполнения содержанием, обновления и использования гипертекстовой базы данных. *Навигация* является центральным понятием концепции гипертекста и означает управление процессом перемещения в гиперпространстве из произвольного узла отправления в узел прибытия. Специфической составляющей навигации является броузинг. В энциклопедическом словаре Вебстер находим: *browse* - "to glance through a book, library, etc" (бегло просматривать книгу, библиотеку и т.п.). В гипертекстовой литературе термин *броузинг* используется как многоплановое понятие обозначающее:
 -процесс беглого просматривания гипертекстовых документов или гипертекстовой базы данных с целью поиска определенных сведений или просто чего ни будь любопытного; в общем смысле - действий, целью которых является изучение информации, но не ее изменение;
 -способность человека воспринимать информацию в процессе такого беглого просматривания.

Замечено, что броузинг стимулирует *творческое мышление* и, что в процессе броузинга может возникать эффект "*творческого озарения*" (для обозначения которого в англоязычной литературе используется понятие "*serendipity*"), который может быть настолько сильным, что заставит радикально изменить цель броузинга. Броузинг осуществляется в процессе навигации по предустановленным связям. Богатство установленной системы связей зависит от знаний, которыми обладает автор (разработчик) гипертекста и от его способности создать гипертекст, ориентированный на различные категории пользователей и на различные задачи, ради которых

создается гипертекстовая информационная среда. Это весьма трудоемкая творческая работа, критическое значение для выполнения которой имеет инструментальный комплекс авторизации [В.Л.Эпштейн]. Учитывая сказанное, можно сделать вывод, что личностно-ориентированные электронные образовательные ресурсы должны обеспечивать пользователю широкие возможности для авторизации изучаемого курса. А именно: позволять сохранять фрагменты текстов, запоминать образовательную траекторию в пространстве ЭОР, использовать медиаресурсы ЭОР по собственному усмотрению и т.д. Рассмотрение новых аспектов интеллектуальной деятельности в информационной среде позволяет систематизировано представить в виде, показанном на рисунке 1.

Рисунок 1 Основные виды интеллектуальной деятельности в медиаобразовательной среде.



Таким образом, наряду с традиционными интеллектуальными действиями: рефлексией, поиском, выбором и коммуникацией, в медиаобразовательной среде ведущими деятельностями становятся относительно новые виды интеллектуальной деятельности такие как манипуляция, авторизация и формализация. Разработка современных электронных образовательных ресурсов, ориентируется на традиционные педагогические категории: знания, умения, навыки и традиционные виды интеллектуальной деятельности. Однако эффективные образовательные ресурсы должны позволять учащемуся овладевать теми культурными практиками, которые требует от человека современное общество.

Медиакомпетентность и связанные с ней деятельности как раз и являются таким современным ориентирами при создании электронных образовательных ресурсов. Причем понятие медиакомпетентности расширяется за счёт использования новых цифровых технологий, позволяющих манипулировать с изображением, звуком, гиперссылками и текстом. На наш взгляд, современные электронные образовательные ресурсы должны позволять учащимся приобретать такую компетентность за счёт возможности реализовать свои культурно-информационные потребности средствами, предоставляемыми электронными ресурсами и образовательной средой в целом.

Примечания

- Baacke D. MedienKompetenz als Netzwerk In: Medien praktisch, 1996, N 2, pp. 4-10.
- Baacke D. MedienKompetenz: Theoretisch erschließend und praktisch folgenreich In: Medien+erziehung, 1999, pp.7-12.
- Бейтсон Г. Социальное планирование и концепции вторичного обучения / Экология разума. М.: Смысл, 2000. С.190.
- Белинская Е.П. Человек в информационном мире/ <http://psynet.carfax.ru/texts/bel3.htm>
- Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 1998.
- Войскунский А.Е. Психологические аспекты деятельности человека в Интернет-среде//Вторая Российская конференция по экологической психологии. М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С.240-245.
- Громько Н.В. Интернет, постмодернизм и современное образование//Кентавр, 2001, № 27. С.55-59.
- Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. Екатеринбург: У-фактория, 2004.
- Кордобовский О.С., Политыко С.Д. Человек в информационном пространстве/ <http://www.courier.com.ru/humanities/html/216/html>
- Нордстрем К., Риддерстале Й. Бизнес в стиле фанк. СПб: Изд-во Стокгольмской школы экономики в СПб, 2002.
- Ортега-и-Гассет Х. Новые симптомы/Проблемы человека в западной философии: Переводы/Сост. П.С.Гуревич; ред. Ю.Н.Попов. М.: Прогресс, 1988. С.202-207.
- Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. Баговещенск.: Изд-во Благовещ. гуман. колледжа, 1998.
- Попов. С. Современные образование и интернет: теоретические аспекты//Кентавр. 2001. № 25. С.36.
- Рябов Г.Г., Суворов В.В. Манипулирование – инструментальное средство творческого интеллекта//Открытое образование. 2002. № 3. С.52-59.
- Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, 1992.
- Эпштейн В.Л. Введение в гипертекст и гипертекстовые системы/ <http://www.ipu.rssi.ru/publ/epstn.htm>
- Якубайтис Э.А. Фрагментация знаний//Открытое образование. 2002. № 5. С.76-79.

Теория медиаобразования

Генезис проблемы анализа медиатекста в российском медиаобразовании и развитие познавательных интересов студентов*

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

* написано при поддержке Аналитической ведомственной целевой программы "Развитие научного потенциала высшей школы" (2006-2008 гг.) Министерства образования и науки РФ. Проект РНП.2.1.3.491. - «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» (гос. регистр. № 03.13.30)». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

Для конкурентоспособного специалиста любой области необходимо уметь быстро ориентироваться в информационном пространстве, максимально используя весь арсенал предлагаемой медиапродукции посредством различных СМК (телекоммуникационных сетей, Интернета, видео, прессы и т.п.). Кроме чисто практических навыков владения различными медиа (компьютерной техникой, Интернетом, современной видео, аудиоаппаратурой и др.), необходимость которых уже ни у кого не вызывает сомнения, значительно актуализируется значимость анализа и синтеза пространственно-временной реальности, способности «читать», интерпретировать и оценивать медиатексты, изложенные в каком-либо виде или жанре медиа, осуществлять их декодирование, критически осмысливать медийные сообщения.

Анализ медиатекста трактуется в российском медиаобразовании как метод исследования информационного текста, изложенного в каком-либо виде и жанре медиа (телепередаче, фильме, материале в прессе, интернетном сайте и т.п.), путем рассмотрения отдельных его сторон, составных частей, художественного своеобразия - с целью развития у аудитории самостоятельных суждений, критического мышления, эстетического вкуса. Общая схема анализа медиатекста включает работу со следующими компонентами: определение вида СМИ, категории сообщения, поиск возможных ошибок и неточностей медиасообщения, характеристику медиаязыка, особенности звукового решения, выразительных средств, определение потенциального адресата медиатекста (тип аудитории, социальный статус), определение цели медиасообщения, соответствие целей и средств данного медиатекста и т.д.

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

Безусловно, каждое средство массовой коммуникации (ТВ, кинематограф, пресса, Интернет и др.) имеет определенные технические возможности и обладает широким спектром выразительных средств. В то же время, постоянно растущий поток медийной информации требует от современного зрителя, слушателя, читателя осмысления и критического анализа, выявления эстетического и художественного значения медиатекстов, определения их потенциальных возможностей для развития личности и т.д. [Федоров, Челышева, 2002].

Процесс осмысления, анализа и интерпретации различных медиасообщений представляет определенную трудность для школьников и молодежи, так как текст «несет в себе не только объективный факт, но и субъективное его воссоздание, в процессе которого запечатлеваются чувства художника-автора, его отношение к этому факту, оценка, истолкование. В окончательном образном обобщении этого факта перед нами открываются мировосприятие художника, его идеологические, философские, эстетические взгляды. Оценивая их, мы тем самым проверяем, уточняем, формируем свое отношение к миру, а порой в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий мир» [Кириллова, 2005, с.20-21]. Таким образом, одна из важнейших задач медиаобразования - развитие у учащихся способности к полноценному восприятию и анализу медиатекстов.

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

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

Различные аспекты анализа медиапроизведений представлены в трудах ведущих российских медиапедагогов. В трактовке Ю.Н.Усова анализ медиатекстов призван одновременно решать несколько задач. «Он позволяет сохранить целостность впечатления от увиденного на экране, прояснить причины эмоциональной реакции на фильм, многосторонне рассмотреть систему взглядов художника на мир, которая раскрывается в развитии звукопластических тем, развернутых в пространственно-временной экранной реальности» [Усов, 1995, с.13]. Анализ медиатекстов включает несколько основных компонентов:

- рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения произведения в целом;
- попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.);
- выявление авторской концепции;
- оценку аудиторией системы авторских взглядов, выражение ею личного отношения к данной концепции.

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

- низкий уровень характеризуется как «безграмотность, то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения»;
- среднему уровню присущи следующие показатели: «умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование)»;
- и, наконец, высокий уровень умения анализировать медиатексты включает в себя «анализ медиатекста основанный на обширных знаниях, убедительной трактовке (интерпретации) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценке социальной значимости

произведения (актуальности и т.д.), умение соотносить эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиа, истолковывать название медиатекста как образное обобщение и т.д.» [Федоров, 2001, с.15].

Развитие умений анализа медиатекстов достигается путем комплексного применения разнообразных форм творческих занятий с учащимися: создание коллажей, фотомонтажа, слайд-фильмов, кино и видеолент, радиопередач школьной сети, стенгазет и т.п. В работах А.В.Шарикова среди основных методов работы с информацией выделяется «демонтаж» сообщений, иными словами, анализ медиапроизведений, основанный на контент-анализе, расчленении видео- и аудиоряда. «Эта деятельность, дополняемая анализом произведенной информационной продукции, способствует развитию навыков восприятия и понимания сообщений, получаемых из СМК. Кроме того, школьники осваивают средства самовыражения, совершенствуют навыки общения с другими людьми» [Шариков, 1991, с. 19].

Можно согласиться с Е.А.Бондаренко, которая считает, что анализ медиатекстов строится путем «сотворчества - зритель «достраивает» экранное произведение» [Бондаренко, 2000, с.13]. По ее мнению, анализ следует проводить, исходя из сюжетной линии медиатекста (включая изучение его особенностей по аналогии с литературными произведениями), затем следует переход к рассмотрению экранных форм (включая исследование особенностей медиаязыка - выразительные средства, композицию, мизансцены, монтаж, планы и ракурсы; ритм, интонацию медиатекста; достоверность, выбор актерской группы и т.д.) [Бондаренко, 1997, с.28-29].

В современных теоретических медиаобразовательных концепциях анализу медиатекстов, отведена немаловажная роль. Например, «инъекционная» теория медиаобразования напрямую связана с анализом медиатекста, вернее, с его отсутствием, так как основные положения данной теории основаны на том, что аудитория состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста. Иными словами, зрители, слушатели, посетители различных чатов и т.п. (в особенности - молодое поколение адресатов медиатекстов), при общении с различными медиа получают так называемый «негативный заряд» (сцены насилия, преступления, коррупция и т.д.), и главная задача медиапедагогики состоит в том, чтобы «предохранять», «защищать», «ограждать» их от вредного влияния медийной информации.

Естественно, при таком подходе к медиатекстам, ни о каком анализе не может идти речь, скорее, наоборот: чем более пассивно зрители, слушатели, посетители будут воспринимать информацию, тем больше «прав» на их «охрану» будет у педагогов. Если попытаться продолжить эту логическую

цепочку, то получается, что сами «защитники» от вредного влияния медиа в какой-то мере заинтересованы в пассивности аудитории (а иначе, от чего же защищать?).

Безусловно, СМК изобилуют негативной информацией самого разного толка, и она часто не самым лучшим образом влияет на молодежь. Но, как нам кажется, только «вскрытия негативного влияния медиа» явно недостаточно, так как от этого количество «негатива» на экранах, в прессе, на сайтах, увы, не станет меньше. Наиболее продуктивным путем, по нашему мнению, будет развитие умения у аудитории критически ее переосмыслить, проанализировать и сделать важные для себя выводы.

Позволим себе, в связи с этим небольшой пример из школьной практики. Если мы обратимся к списку художественной литературы, включенному в программу, то сможем заметить, что и здесь не так уж много «безоблачных» произведений (взять хотя бы «Преступление и наказание» Ф.Достоевского). Но ведь мало кому придет в голову запретить читать подобного рода литературу, а тем более «ограждать» детей от ее вредного влияния. Поэтому, на одно из первых мест по значимости у литераторов и поставлен анализ текста. Если провести аналогию между текстом в широком смысле и медиатекстом, то становится очевидным явное преимущество анализа перед «ограждением».

Теория медиаобразования, как источника «удовлетворения потребностей» в качестве педагогической стратегии выдвигает анализ и оценку медиатекста (точнее, отдельных его элементов) с целью извлечения максимума пользы из различного рода медийной информации. В данной теоретической концепции основной акцент делается на содержательную сторону медиатекста. Таким образом, умение анализировать медиатекст, по мнению сторонников данной теоретической платформы, должно способствовать максимальному удовлетворению насущных потребностей аудитории (к примеру, посмотрев и проанализировав медиатекст, содержащий сцены психологического насилия, учащиеся смогут противостоять ему в жизни).

Теория формирования «критического мышления» посредством всестороннего анализа медиапродукции, преследует цель защиты аудитории от возможного манипулятивного воздействия посредством произведений СМК и выработки у школьников и молодежи умения «ориентироваться в информационном потоке» [Федоров, 2001, с. 25].

Эстетическая теория медиаобразования также на первый план выдвигает анализ медиатекстов, но в первую очередь - с точки зрения их художественной и эстетической составляющих. Сторонники данной теории одними из первых в российском образовании обратили внимание на важность умения анализировать медиапроизведения и проецировать эти умения на произведения искусства. С этим, например, связана давняя

традиция интеграции курсов литературы и медиакультуры (преимущественно на материале кинематографа) во многих российских школах.

Иная позиция у «практической» теории, которая, кстати, нашла немало сторонников в советской системе образования (особенно в 30-х - 60-х годах XX века). Сторонники данной концепции медиаобразования выдвигают на первый план всесторонне изучение технической составляющей медиатехники и ее практическое освоение. Что же касается анализа медиатекстов, то, аудитория вполне может обойтись без него, достаточно и умений пользоваться медиатехникой (например, владения компьютером или фотокамерой).

Еще одна теория, нашедшая горячих сторонников в советской школе, получила название «идеологической» и, понятно, что на первое место здесь были поставлены политические, социальные и экономические аспекты медиа с точки зрения того или иного класса. Следовательно, осмысление медиатекста в данном теоретическом подходе должен проводиться в контексте соответствия (или несоответствия) интересам правящей идеологии. Например, анализ любого медиапроизведения «по-марксистски» понимался как критика «политически чуждых» произведений, несмотря на их художественные и эстетические достоинства. Ясно, что СМК, так или иначе, содержат идеологическую подоплеку и являются мощным средством пропаганды того или иного государственного строя. Пожалуй, наиболее близкие позиции по отношению к анализу медиатекстов занимают семиотическая и культурологическая теории медиаобразования. Если обратить внимание на цели данных концепций, то можно заметить, что в том и другом случае, акцент делается на осмысление медиатекста, его всесторонний анализ, интерпретацию и т.д.

По справедливому мнению А.В.Федорова, в процессе медиаобразовательной деятельности, осуществляемой в контексте той или иной медиаобразовательной модели, учащиеся не только получают радость от общения с медиакультурой, но и учатся «интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развитие сюжета), связывать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.), реагировать на произведение, понимать культурное наследие, приобретать знания, владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д.» [Федоров, 2001, с. 32].

В процессе медиаобразования анализ медиатекстов различных видов и жанров осуществляется после овладения учащимися или студентами креативными умениями в области медиа, при сформированном полноценном восприятии произведений медиакультуры. В противном случае, говорить о

всестороннем анализе было бы преждевременно, так как для его осуществления аудитория должна быть подготовлена к интерпретации, аргументированной оценке медиатекста, знакома с видами и жанрами медиа.

Анализ медиатекстов, как одно из ключевых понятий медиаобразования, рассматривается в тесной связи с такими понятиями как: **медиаграмотность** - умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умения «читать» медиатекст;

медиавоздействие - воздействие медиатекстов на аудиторию: в сфере образования и воспитания, развития сознания, формирования поведения, взглядов, реакций, откликов, распространения информации и т.д.;

интерпретация медиатекста - процесс перевода медиасообщения на язык воспринимающего индивида;

медиавосприятие - восприятие медиареальности, чувств и мыслей авторов данного медиатекста и др., (причем, анализ медиатекстов - логическое продолжение развития у аудитории восприятия произведений медиакультуры).

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

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

Коммуникативный этап, как правило, включает в себя непосредственное восприятие медиатекста или его частей; свободную дискуссию по теме медиаматериала; проблемные вопросы, предлагаемые педагогом; моделирование педагогических ситуаций и т.д.

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

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

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

- анализ медиатекста - процесс творческий, включающий в себя элементы импровизации, но, в то же время, он требует от педагога тщательной подготовки;
- анализ медиатекстов представляет собой свободную дискуссию, диалогическое общение педагога и учащихся, сотворчество;
- анализ медиатекстов тесно связан с развитием восприятия, творческого воображения, коммуникативных умений, самостоятельного мышления учащихся и т.д.;
- анализ медиатекстов включает в себя развитие умения выделять и детализировать ключевые эпизоды и действующие лица медиатекста, логику авторской позиции, оценочные позиции аудитории;
- методические принципы анализа медиатекстов базируются на разнообразных циклах (блоках, модулях) творческих заданий, включающих игровые упражнения, импровизации, написание мини-сценариев, рецензий, имитационные тренинги и т.п. [Чельшева, 2005, с. 270].

Формирование базовой культуры, развитие интеллектуальных способностей, творческой индивидуальности, творческого мышления, является одной из актуальных задач современной высшей школы. Большое значение в этой связи приобретает формирование познавательных интересов, играющих роль ценного мотива деятельности в становлении личности. Познавательный интерес рассматривается как избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями. Он проявляется в отношении к себе (как к личности) и к окружающему миру. В конечном итоге интересы определяют связь человека с окружающей действительностью. Постепенно, в ходе развития, познавательные интересы становятся ее устойчивой чертой. Познавательный интерес связан не только с приобретением знаний, он охватывает всю сферу деятельности человека, тесно связан с его жизненными установками. Уровень развитости познавательного интереса зависит от многих факторов: социальных, моральных, интеллектуальных и т.д. Развитие познавательных интересов личности проходит несколько стадий: от простого любопытства, имеющего избирательный характер, любознательности, характеризующейся удивлением, радостью познания; до стремления к познанию теоретических основ изучаемого предмета [Селевко, 1998, с. 61].

Известно, что познавательные интересы личности характеризуются выраженной интеллектуальной активностью; положительным эмоциональным настроением по отношению к получению новых знаний; возможностью свободного выбора и избирательной направленности

деятельности, а содержательные компоненты познавательной деятельности, от которой зависит познавательный интерес, многогранны. Они включают эффект новизны, занимательности, предполагают организацию разнообразной деятельности, представляют возможности активного общения и т.д. В процессе становления личности происходит укрепление и обогащение данных компонентов новыми составляющими, способствующими дальнейшему развитию.

Огромные возможности для развития познавательных интересов современных студентов открывают мультимедиа, компьютерные сети. Информационные технологии открывают широкие перспективы для развития образования, так как предоставляют человеку возможность выходить на уровень индивидуального, интерактивного общения с окружающим миром. Сегодня становится очевидным, что компьютерная техника, Интернет, телекоммуникационные сети оказывают огромное влияние на молодежь, образуя вокруг современного человека особый информационный мир, во многом предопределяя его сознание и личностное развитие.

Термин «мультимедиа» появился в 70-х годах, а понятия ЭВМ, «компьютерная музыка» и т.п. известны еще с 50-х годов XX века. Еще тогда проблема компьютеризации и ее потенциальных возможностей для образования широко дискутировалась в прессе, была предметом обсуждения педагогов, врачей, психологов и т.д. Многие опасались (и небезосновательно, как показало дальнейшее развитие информационных технологий), как бы молодежь, увлекшись компьютерной техникой, постепенно не удалилась от реального мира, не стала бы заложником различных киберсистем и т.д.

Постепенно, с распространением и развитием компьютерной техники и ее экспансией в систему образования, в педагогике все чаще стал встречаться термин «новые информационные технологии обучения», включающий в себя процесс подготовки и передачи информации учащимся и студентам компьютерными средствами. В данную систему вошли программное обучение, его технологические варианты, система дистанционного обучения, телекоммуникационные сети и т.п. Основное отличие новых информационных технологий обучения от традиционных состоит в интерактивности характера обучения, предоставляющего возможность свободного диалога. В мировой, а в последние годы - и в отечественной образовательной системе получают известность такие понятия как «видеомост», «компьютерная графика и анимация», «виртуальная библиотека», «медиаотека» и т.д., обсуждаются их перспективы для развития познавательной активности будущих специалистов самых разных сфер деятельности [Чельшева, 2005, с.197].

Развитие познавательных интересов имеет большие перспективы в контексте медиаобразования, в задачи которого входит обучение грамотному чтению медиатекстов; развитие способностей к восприятию и аргументированной оценке различной информации, к самостоятельности суждений, критического мышления, эстетического вкуса; интегрирование знаний и умений. Современные исследования доказали, что медиаобразование является одним из существенных факторов развития познавательных интересов и активизации познавательной активности студентов.

Медийные искусства, среди которых достойное место занимает мультимедиа и интернет-технологии, пользуются огромной популярностью у молодежи, являясь одним из основных источников информации, общения, развлечения. Коммуникационные технологии постоянно обновляются, значительно расширяются их возможности, что, в свою очередь, вызывает интерес и побуждает к активной деятельности молодое поколение, способствуя личностному росту, развитию творческого мышления, воображения, фантазии, расширению кругозора и т.д.

В российской педагогике проблематика эстетически ориентированного медиаобразования и его потенциальных возможностей в воспитании личности получила свое развитие еще во второй половине XX столетия в трудах О.А.Баранова, И.С.Левшиной, С.Н.Пензина, Ю.М.Рабиновича, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова и др. К примеру, воспитательные возможности экранных искусств стали общепризнанным фактом, а кинообразование рассматривается как культурно-просветительный процесс, совершенствующий эстетический вкус и формирующий нравственные ценности личности.

Первоначально эстетическое воспитание средствами медийных искусств осуществлялось в молодежных кинотеатрах и киноклубах, учреждениях культуры, редакциях школьных и вузовских газет, на факультативных занятиях в средних и высших учебных заведениях. В настоящее время эстетическое воспитание средствами медиакультуры осуществляется в ряде российских высших учебных заведений (Москва, Воронеж, Таганрог, Курган и др.) и включает не только просмотр фильмов, но и обсуждение эстетических, нравственных, философских проблем медийных произведений; выполнение игровых, творческих заданий; свободное общение; диспуты; анкетирования; письменные работы (рецензирование, отзывы, сочинения на тему просмотренных фильмов и т.д.).

Известно, что формирование эстетической воспитанности основано на органическом единстве развития природных сил, способностей восприятия, эмоционального переживания, воображения, мышления и художественно-эстетической образованности, что становится фундаментом творческой

индивидуальности личности, эстетического отношения к искусству, к людям и общественным отношениям, к природе и труду. Эстетическая воспитанность немислима без развитого художественного вкуса, способности чувствовать и критически оценивать медиатексты.

Основные приемы эффективного эстетического воспитания средствами медиакультуры, выявленные Е.В.Селецкой, в равной степени можно отнести как к медиаобразованию школьников, так и студенческой аудитории: 1) вовлечение учащихся в творческую деятельность, создание эмоциональных состояний, чувств, которые, накапливаясь и углубляясь, способствуют полноценному восприятию медиапроизведений; 2) построение творческой деятельности на основе индивидуальных, групповых и коллективных форм работы, с учетом индивидуальных и возрастных особенностей; 3) использование межпредметных связей в процессе медиаобразовательных занятий [Селецкая, 2002].

Традиционно медиаобразовательные занятия строятся на основе комплекса творческих заданий, в процессе организации которых целенаправленно решаются основные задачи медиаобразования: «обучить «грамотно» читать медиатекст; развить способности к восприятию и аргументированной оценке информации, развивать самостоятельность суждений, критического мышления, предпочтений, эстетического вкуса; интегрировать знания и умения, получаемые на различных учебных занятиях, в процессе восприятия, анализа и творческой деятельности» [Федоров, 2001].

Приведем несколько примеров творческих заданий, направленных на формирование эстетической воспитанности, пользующихся наибольшей популярностью у студенческой аудитории.

Большой интерес вызывают ролевые игры на материале различных медиа. Например, на материале прессы художественная компонента медиатекстов рассматривается в процессе работы «школьных редколлегий», проведения «конкурса дизайнеров» и др. Студенты успешно работают над созданием собственных текстов на заданные или свободные темы, иллюстрацией статей всевозможных видов и жанров с применением разнообразных техник (от простых рисунков и коллажей до компьютерного монтажа и дизайна).

В процессе медиаобразовательных занятий на аудиовизуальном материале довольно продуктивной формой работы является создание телевизионных или кинематографических минисценариев. В их подготовке используется весь арсенал художественных средств, который воплощается затем в постановках собственных «фильмов» и «телепередач». При практической реализации сценарных разработок возможна организация ситуативных игр: «Биржа труда» (подбор кандидатур на роли телеведущих, актеров, репортеров и т.п.), «Теленовости» (конкурс ведущих, подготовка

материалов для выпуска новостей и т.п.), «Репортаж с места событий» (развитие умения интерпретировать различную информацию), «Рекламная пауза» (презентация собственной «продукции», подготовка рекламных роликов), «Ток-шоу» (работа в микрогруппах по созданию небольших авторских ток-шоу) и др.

Одно из традиционных творческих заданий в медиаобразовании - просмотр и анализ фрагментов медиатекста: определение их жанровой специфики, обсуждение достоинств и недостатков, рецензирование медиаматериала. Данное задание позволяет не только констатировать эстетические и художественные медийные предпочтения студентов, но и содействовать более полноценному медиавосприятию, развитию эстетического вкуса аудитории. Просмотр и коллективное обсуждение экранных медиатекстов (фильмов, телепередач и т.п.) способствует созданию атмосферы диалога, свободного обсуждения, развитию критического мышления и аргументированной оценке медиаинформации.

В условиях интенсивного увеличения информационного потока первостепенной задачей становится воспитание творческой, самостоятельно мыслящей личности. Медиаобразование открывает педагогам широкие возможности в организации различных факультативов, спецкурсов, интегрированных уроков на материале медиа, развивающих эстетический вкус, способности к полноценному восприятию медиатекстов, интеграции знаний и умений, полученных в различных научных областях.

Примечания

- Бахтин М.М. Проблема текста//Собр. соч.: в 7-ми томах. Т.5. М.: Русские словари, 1997.
- Библер В.С. На грани логики культуры. М., 1997.
- Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры: Сборник статей и методических материалов. Омск: Сиб. фил. ин-та культурологии, 2000.
- Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. М.: Академический проект, 2005.
- Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998.
- Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
- Селецкая Е.В. Эстетическое воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства и кино// Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/ Ред. А.В.Федоров. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002.
- Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. М., 1974.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. Книга для старшеклассников. М.: SvR-Аргус, 1995.
- Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. 2000. № 6.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Чельшева И.В. Проблема анализа медиатекста в формировании информационной культуры личности//Журналистика в 2004 году. СМИ в многополярном мире. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.270-271.
- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, Изд-во Кучма, 2006.
- Шариков А.В. Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации. М.: Академия педагогических наук, 1991.

*Практика медиаобразования***Медиаобразовательные занятия со студентами педагогического вуза в контексте личностно-ориентированных подходов***

Е.В.Мурюкина,
кандидат педагогических наук

* написано при поддержке Аналитической ведомственной целевой программы "Развитие научного потенциала высшей школы" (2006-2008 гг.) Министерства образования и науки РФ. Проект РНП.2.1.3.491. - «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» (гос. регистр. № 03.13.30)». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

Сегодня в России медиаобразование становится все более распространенным и узнаваемым явлением действительности, чем еще несколько лет назад. Развивается не только теория, но и практика медиаобразования. Так, в 2002 году была открыта специализация 03.13.30 «Медиаобразование», утвержденная и зарегистрированная учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования РФ. Реализация программ, предусмотренных в рамках данной специализации, ведется на базе Таганрогского государственного педагогического института.

Занимаясь проблемами медиаобразования, мы в качестве методологической основы опираемся на личностно-ориентированное образование. Это позволяет нам избежать некоторых догм, традиционно существующих в области образования в России с советских времен.

Личностно-ориентированное образование приобретает в педагогической среде не только все большее количество сторонников, но и имеет объективные предпосылки к широкому распространению в учебных учреждениях нашей страны. Актуальность личностно-ориентированного образования объясняется сложившейся социально-психологической обстановкой в обществе, которая по словам Д.И.Фельдштейна, «породила нарушение глубинных связей взрослых и детей. Это положение отражено как в фиксированных психических состояниях у детей, так и поведении взрослых, у которых атрофировалось ответственное отношение к детству» [Фельдштейн, 2004, с.419]. Результат этих отношений - возникновение у детей чувства одиночества, цинизм, потеря уважение к гуманистическим ценностям.

Так личностно-ориентированные технологии сопровождаются отходом от знаниево-ориентированного образования (это положение мы заимствовали в своей медиаобразовательной деятельности), выражающиеся, согласно Е.В.Бондаревской [Бондаревская, 2000] в следующем:

- идеологизация и регламентация научного ядра знаний (на медиаобразовательных занятиях мы используем информацию, полученную по различным каналам медиа в независимости от их политических, социальных и др. характеристик. Это позволяет нам объединять информацию, зачастую противоречивую с целью ее критического осмысления студентами);

- академический, классно-урочный характер овладения ими (необходимо отметить, что мы работаем по программе, разработанной в рамках специализации 03.13.30, открытой на базе Таганрогского государственного педагогического института в 2002 году. Наши ведущие медиапедагоги читают лекции, используя формы открытого диалога, решения проблемных ситуаций и др., на практических занятиях студенты решают проблемные задания, выполняют различные творческие задачи и т.д.);

- оценка качества успеваемости по показателям школьной успеваемости (в текущем опросе нами не применяется пятибалльная оценочная шкала, так как она не отражает реальной картины развития медиакультуры личности студента);

- возникновение и рост явления неуспеваемости, борьба с неуспеваемостью как необходимый компонент (наши занятия исключают явление неуспеваемости как таковое, так как нами применялся индивидуальный подход к каждому студенту);

- недифференцированный подход к детям Е.В.Бондаревская в разработанных личностно-ориентированных технологиях заменила на принцип уверенности в возможности сиюминутного успешного обучения каждого ребенка (на наших медиаобразовательных занятиях в предусмотрены креативные задания - написание сочинений, кино/телесценариев, создание киножурнала и др.), выполнение которых и приводит к «работе» данного принципа. Все это способствовало раскрытию их индивидуальных особенностей Осознание собственной значимости в микрогруппе, в которой они состояли, способствовало повышению интереса к медиаобразовательной деятельности, вовлечению в процесс творчества, а, следовательно, повышению медиакультуры учащихся через творческую деятельность).

Итак, вместо вопросно-ответного метода обучения в своей медиаобразовательной деятельности мы используем личностно-ориентированные ситуации, основным инструментом которых является диалог. В.В.Сериков пишет, что «по своей дидактической форме диалог

напоминает проблемную ситуацию, так как имеет необходимые атрибуты: противоречия, дефицит ориентировочных основ действия, целостного представления о ситуации, но, с другой стороны, личностно-смысловой диалог не ставит целью «снятие» этой проблемности» [Сериков, 1999, с.124].

При создании личностно-ориентированной ситуации используемый медиаматериал определяет сферу творческого поиска и самовыражения его участников, которые в результате своей деятельности реконструируют содержание, извлекая из него жизненные смыслы. Реализация таких ситуаций в процессе медиаобразовательного занятия позволяет приобрести студенту знания об изучаемом предмете, явлении, а также опыт, способный повлиять на представление и мнение его о себе. Этот вывод очень важен, так обозначает прерогативу личности студента (для нас) над самим процессом формирования медиакультуры. Этот личностный компонент выделяет и В.В.Сериков, говоря о том, что ученик не просто включается в выполнение задания, а принимает деятельность в целом с соответствующим ей мотивом; критически оценивает информацию, происходящее событие и собственные действия; формирует собственное мнение и вывод; принимает решение «на свой страх» (Л.С.Выготский); его увлекает сам процесс, игра творческих сил, радость общения с партнерами; ответственность, ожидания, принятие ответственности на себя.

Таким образом, личностно-ориентированное образование является не только методологической основой медиапедагогике, но и разработанные в рамках его технологии активно применяются на медиаобразовательных занятиях.

В данной статье нам хотелось бы осветить наши практические занятия со студентами педагогического вуза. Отметим, что методика медиаобразовательных занятий основана на проблемных, эвристических, игровых и др. формах их проведения. Совокупность указанных форм «подчеркивают», на наш взгляд, как индивидуальность студента, так и выявляют для них преимущества групповых (написание минисценария и т.д.) и коллективных работ (пример: создание газеты); помогают в развитии самостоятельности и критичности мышления, восприятия; активизируют творческие способности через «включение» в художественно-творческую деятельность; дают возможность интерпретировать и анализировать звукозрительную, пространственно-временную структуру повествования, согласно своим представлениям и полученным художественным знаниям.

В своей практике мы в конце каждого занятия предлагаем студентам ответить на следующие вопросы «анкеты-минутки»:

1.данное занятие было для меня: а) интересным б) креативным в) информативным;

2. информация, полученная на занятии а) расширяет мой кругозор; б) не важна для меня; в) усиливает мои знания о медиакультуре;

3. ключевые слова пройденного занятия (в интерпретации студента);

4. желание посетить следующее занятие а) да б) нет.

Результаты анкеты оказываются всегда полезными, так как, анализируя их, мы получаем информацию о:

а) качестве, новизне (для каждого студента) проведенного занятия, тем более что специфика педагогического вуза предполагает не только получение знаний непосредственно для себя, но и возможность применять их в собственной педагогической деятельности;

б) степени полезности каждого из занятий для личности студента, в каком качестве полученная информация может быть использована в дальнейшей профессиональной деятельности;

в) информации, связанной с медиа, которая наиболее запомнилась студентам. Ответы на этот вопрос связаны непосредственно с эффективностью, как всего курса, так и с занятием в частности;

г) желании студентов посещать следующие занятия.

В рамках данных тезисов нам хотелось бы акцентировать внимание читателя на полученных результатах анкеты (проценты суммированы после прохождения всего курса):

В ответах на 1-й вопрос – 73,33 % студентов нашли медиаобразовательные занятия информативными, 68 % - интересными и 46,66 % - креативными;

В ответах на 2-й вопрос: 40 % аудитории посчитали, что занятия расширяют их кругозор, 6,66 % написали, что информация не важна для них и 53,33 % уверены, что информация, полученная на занятии, способна усилить их знания о медиакультуре;

Отвечая на 3-й вопрос, 93,33 % студентов назвали от 5 до 11 ключевых понятий пройденного занятия, 6,66 % - менее 5;

Отвечая на 4-й вопрос, 100 % студентов выразили желание посетить следующее медиаобразовательное занятие.

На первом занятии практического цикла мы предлагаем студентам нашего педагогического вуза написать сочинение, выбрав одну из трех тем:

- 1) Мои фавориты среди медиакультуры;
- 2) Медиа в жизни моих сверстников. Наши предпочтения;
- 3) Медиа и человечество: их влияние друг на друга

На наш взгляд, выбор темы сочинения помогает раскрыть уровень медиакультуры студента. Так, раскрытие первой темы предполагает преимущественно, опору на собственные чувства, эмоции, мысли и т.д. студента. Выбор второй - анализ предпочтений целой возрастной категории – юношества. При этом абстрактно-логическое, критическое мышление прорабатывает более сложную работу. Третья тема привлекает только самых

«продвинутых» в области медиа студентов, которые способны не только привлечь знания, но и творчески подойти к их осмыслению. Написание сочинения также помогает выявить уровень медиакультуры каждой личности, что отвечает принципу личностно-ориентированного подхода в образовании.

Таким образом, можно говорить о том, что занятия, проводимые в рамках специализации «Медиаобразование» позволяют студентам получать не только новые знания, но и систематизировать уже имеющиеся, преимущественно, накопленные практическим путем, а также развить свои творческие способности с помощью масс-медиа.

Примечания

Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. 352 с.

Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Карапуз, 2000. 256 с.

Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: Флинта, 2004. 672 с.

Культурологический анализ качества телевизионной продукции

*С.А.Герасимова,
кандидат культурологии, доцент*

Специфика современной культуры обусловлена новыми способами производства и передачи информации. Современные медиа сделали человека частью огромной коммуникационной системы, они развлекают, воспитывают, обучают, управляют, оказывают достаточно сильное воздействие на стиль поведения и мировоззрение личности. Научно доказано, что информационное развитие содействует изменению сознания и поведения человека в социокультурной среде.

Телевизионная коммуникация – одна из самых доступных, массовых и эффективных форм информационного обмена, которая, в свою очередь, благодаря широким коммуникационным возможностям: оперативности, «эффекту присутствия» является наиболее эффективным инструментом управления мировоззрением личности на современном этапе. Она оказывает влияние на образ жизни и стиль поведения, реализует задачи социального общения: социализации и самореализации личности.

Процесс превращения отечественного телевидения в сферу «свободного предпринимательства» обусловил переход телевизионной продукции в категорию товара, обладающего потребительскими свойствами. Любой товар сегодня должен быть сертифицирован, т.е. обладать набором определенных качеств. Так, например, продукты питания сертифицируют биологи, медики, специалисты других направлений, чтобы избежать ухудшения здоровья граждан.

Проблема заключается в том, что нет критериев для оценки качества российской телевизионной продукции, которая оказывает влияние на формирование мировоззрения личности, поэтому может влиять на стандарты поведения людей. В этой связи необходимо изучение модели телевизионной коммуникации с учетом привлечения специалистов в области культурологии, психологии, социологии. Для этого необходимо надлежащее научное обоснование, опора на мировой опыт в теории коммуникации, учет особенностей национальной культуры.

Целью культурологического анализа модели телевизионной коммуникации является оценка влияния телевизионной продукции на формирование норм общественной морали. Поскольку интеграция в обществе подразумевает наличие взаимопроникновения между социальной и личностной системами (между системой общественно значимых норм и индивидуальной системой ценностей).

В основу методологии изучения данной проблематики положен семиотический анализ, а также теория коммуникативного действия немецкого философа Ю.Хабермаса, согласно которой главными критериями коммуникации являются: понятность, истинность, правильность. Тип социального действия напрямую связан с процессом коммуникации. Следовательно, деятельность личности зависит от приобретения адекватной информации об окружающем мире, ее правильной оценки и обработки.

Характер и степень влияния телепродукции зависят от содержания и формы изложения телевизионного текста. Способ рассмотрения проблемы может либо стимулировать процесс ее осмысления, либо вызвать реакцию немедленного согласия с коммуникаторами.

В этой связи можно выделить следующие негативные способы влияния телевизионной продукции.

1. Некорректное использование терминологии.

Так, на канале «Культура» три года назад шел цикл программ под названием «Культурная революция». Одна из тем этого цикла: «Телевидение разрушило национальную культуру». Проблема в том, что авторы изначально не определили смысл, который вкладывают в употребляемые ими понятия. Как следствие, нет четко обозначенной проблемы, нет путей ее решения. Таким образом, телевизионный популизм заменил рационализм. В таких программах эмоциональная оценка явления или события создает иллюзии и вводит людей в заблуждение, следовательно, программа не просвещает, а только развлекает. Дискуссии такого рода не влекут за собой конкретного результата: оценки деятельности учреждения или отдельного чиновника, следовательно, формируют общее непонимание своего социального статуса в обществе. Некорректно используемый термин, становится шаблоном в сознании общества, Согласно теории Хабермаса, этот способ исключает понимание в системе коммуникации, следовательно, тип социального действия лишен целенаправленного характера.

2.Опора на мнения телевизионной аудитории.

Такой способ предполагает внешнее, поверхностное знание о предмете или явлении, мнение не требует объяснения и доказательства, поэтому критичность отношения к действительности утрачивается, формируется коллективное бессознательное. Телевизионные программы такого рода фокусируют внимание на личностных факторах, а не на ситуативных (влияние социальной среды). В таком случае опосредованное телевизионное общение способствует развитию конформизма, следованию за ложными идеями, превращению индивидов в безликую массу. Данный способ исключает истинное понимание проблемы в системе коммуникации. Здесь социальное взаимодействие лишено целенаправленного характера.

Такой проблематикой грешат ток-шоу, в частности, недавно вышедшая на Первом канале, программа «Малахов +», в которой дилетанты в области

медицины в телевизионном эфире предлагают различные рецепты для улучшения здоровья. Профессиональный врач Елена Малышева в программе «Здоровье», выходящей на этом же канале, говорит о вреде предложенных методов. Данный эпизод свидетельствует о развитии дилетантского подхода, который исключает профессионализм в решении социально значимых проблем.

3. Распространение репрезентативной (новостной) информации посредством демонстрации эпизодов насилия и жестокости.

Это связано с тем, что активные действия производят возбуждающее впечатление на зрителей. Однако, если телевидение изображает агрессию, как необходимое и «должное», то она становится естественной нормой человеческого поведения.

Следует указать на то, что эффект воздействия новостных программ схож с механизмом внушения, широко применяемым рекламой. Смысл в том, что их повторяемость, выходящая в эфир 5-7 раз в день, закрепляет определенные установки личности.

В свою очередь, направленность телерепортажей с места катастроф определяет, как будет вести себя человек завтра, если попадет в чрезвычайную ситуацию: оценит реальную угрозу и просчитает свои возможные действия или, привыкший к смерти на экране, будет воспринимать патологию, безнаказанность и безразличие как нормы.

Демонстрация агрессивного поведения, отсутствие наказания за свершенное преступление, являются результатами таких правил в обществе, как: равнодушие, обесценивание как таковой человеческой жизни.

Трагедия, произошедшая с самолетом ТУ-154, наглядно подтверждает вышесказанное. Постоянный повтор сюжета с места катастрофы является информационным поводом, вызывающим эмоции.

Для оказания помощи в кризисных ситуациях, нужно не усугублять проблему, а помогать решать ее с помощью позитивных примеров: демонстрации людей, вышедших из сложной ситуации, рекомендации и помощь со стороны профессионалов.

По итогам проведения культурологического анализа можно обозначить следующие критерии оценки качества телепродукции:

1. вызывающие страх сообщения должны содержать конкретные инструкции: как, когда и где предпринять необходимые действия. В этом случае они оказываются эффективным предупреждением, чем те, в которых подобные инструкции отсутствуют. Необходима демонстрация таких этических норм, как: сострадание, доверие человеколюбие и т. д.
2. наличие аргументативной коммуникации, использование корректной терминологии, одинаково понятной как адресату, так и адресанту.

Кроме научных критериев оценки качества телепродукции деятельность телевидения и других средств массовой коммуникации регламентирует «Закон о СМИ» (от 27 декабря 1991 года с рядом поправок в последующие годы). Проблема в том, что настоящий Закон в силу ряда противоречий, неточностей, отсутствия критериев качества в должной степени не защищает «здоровье» потребителя (в данном случае, это большинство населения нашей страны) от недоброкачественного продукта.

Предлагаю обратить Ваше внимание на следующие пункты вышеупомянутого Закона.

Так, ст. 1 Закона гласит, что: *«свобода массовой информации в Российской Федерации (поиск, получение, производство и распространение массовой информации, учреждение средств массовой информации, владение, пользование и распоряжение ими, изготовление, приобретение, хранение и эксплуатация технических устройств и оборудования, сырья и материалов, предназначенных для производства и распространения продукции средств массовой информации) не подлежат ограничениям, за исключением предусмотренных законодательством Российской Федерации о средствах массовой информации».*

Противоречие заключается в том, что, с одной стороны, свобода не подлежит ограничениям, с другой, в этом же Законе приводится ряд ограничений действий СМИ. Возникает вопрос: зачем провозглашать заведомо нереализуемое утверждение?

В ст. 2 *«под средством массовой информации понимается периодическое печатное издание, радио-, теле-, видеопрограмма, кинохроникальная программа, иная форма периодического распространения массовой информации».*

Данная формулировка противоречит научным определениям термина СМИ. Исходя из этого определения, получается, что Закон распространяется не на деятельность телевидения, радио и др. СМИ, а на отдельные программы.

Далее в этой же статье не ясны различия между редакцией и издателем СМИ. Если *«издатель осуществляет материально-техническое обеспечение производства продукции средства массовой информации»*, то относительно функциональных обязанностей редакции в Законе написано только в общих чертах: *«осуществляет производство и выпуск средства массовой информации».*

Статья 3 о недопустимости цензуры гласит: *«Цензура массовой информации, то есть требование от редакции средства массовой информации со стороны должностных лиц, государственных органов, организаций, учреждений или общественных объединений предварительно согласовывать сообщения и материалы (кроме случаев, когда должностное лицо является автором или интервьюируемым), а равно наложение запрета*

на распространение сообщений и материалов, их отдельных частей, - не допускается.

Создание и финансирование организаций, учреждений, органов или должностей, в задачи либо функции которых входит осуществление цензуры массовой информации, - не допускается».

Вновь возникает противоречие уже в реализации Закона, т.к. на практике со стороны органов государственной власти осуществляется фактический контроль за деятельностью государственных СМИ. Можно было бы резонно сослаться на то, что государство является учредителем этих каналов, однако статья 18 о статусе учредителя гласит: *«учредитель не вправе вмешиваться в деятельность средства массовой информации, за исключением случаев, предусмотренных настоящим Законом, уставом редакции, договором между учредителем и редакцией (главным редактором)».* Данное положение вызывает еще больше недоумения: как можно учредителю (собственнику) запретить участвовать в собственном же деле?

Кроме того, в самом же Законе прописаны ограничения медийной деятельности, т.е. цензура все-таки есть. Так, в ст. 4 указан ряд ограничений для медиа, связанных с недопустимостью использования СМИ для совершения уголовных преступлений, разглашения сведений, составляющих тайну, трансляции призывов к терроризму, а также материалов, пропагандирующих порнографию, культ насилия и жестокости. Также введен запрет на использование в программах скрытых вставок, действующих на подсознание, на распространение информации о способах изготовления и распространения наркотиков, установлены правила поведения СМИ во время контртеррористических операций.

Важно отметить, что эти запреты первоначально в Законе отсутствовали, они появлялись по мере свершения тех или иных прецедентов. Последний пункт, например, был введен после освещения событий, связанных со взятием заложников на Дубровке.

Судя по тому, как возникают поправки к Закону, необходимо сначала пострадать от этих трансляций, а только потом внести их в Закон. Снова возникает вопрос: кто решает, достаточно ли ты пострадал от СМИ, чтобы вносить этот пункт в Закон или нет?

Данная статья показывает, что без ограничений для СМИ не обойтись. Кроме того, необходима организация, которая может эти ограничения вводить. Только в отличие от предыдущих периодов истории это должны быть не политики, которые не компетентны в данном вопросе, а научные эксперты.

В статье 37 определено понятие «эротические издания». *«Под средством массовой информации, специализирующимся на сообщениях и материалах эротического характера, для целей настоящего Закона*

понимаются периодическое издание или программа, которые в целом и систематически эксплуатируют интерес к сексу».

Формулировка «*в целом и систематически эксплуатируют интерес к сексу*» не поддается разъяснению.

В статье 47 определены права журналиста. Так, в п.9 указано, что «*журналист имеет право излагать свои личные суждения и оценки в сообщениях и материалах, предназначенных для распространения за его подписью*». Поскольку журналист не является специалистом во всех сферах общественной жизни, его «личные суждения и оценки» могут быть ошибочными и способствовать мифологизации общественного сознания. Результатом мифологизации могут стать непрогнозируемые девиантные формы социального действия или социальное бездействие.

Средства массовой информации и, в частности, телевидение формируют и управляют общественным сознанием. СМИ могут формировать как социокультурные нормы жизни и нормы социального действия, так и антинормы, модели асоциального действия. Во избежание последнего необходима законодательная база, опирающаяся на научно обоснованные критерии качества.

Концепция Ю.Н. Усова и проблема медиавосприятия

Р.В. Сальный

Рецензия на монографию: Федоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А., Мурюкина Е.В., Федорцова С.С. Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н. Усова. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 198 с.

На российское медиаобразование большое влияние оказала теория диалога культур М.М. Бахтина – В.С. Библера. Значение диалога культур на современном этапе, в период стремительно поглощающей весь мир глобализации, является одной из ключевых в решении вопроса о национальной идентичности каждого представителя той или иной народности. Медиа оказывают непосредственное влияние на социализацию личности, и при этом являются очень мощным источником передачи культурных ценностей. Однако иногда результатом контакта молодежи с медийными потоками становится потеря ценностных ориентиров, которые выработаны поколениями...

Как помочь человеку успешно развиваться в культуре, в которой он рожден.? Решению этой проблемы помогают педагогические идеи Ю.Н.Усова, которые развивались под влиянием концепции М.М.Бахтина и В.С.Библера, и поэтому представляют огромное значение в наши дни. По достоинству оценить потенциал, содержащийся в теоретической и практической работе Ю.Н.Усова, поможет представленная книга.

В монографии описаны исторические этапы развития медиаобразования в России, а также отображено становление эстетической теории медиа, в которой диалог определяется как способ познания, обеспечивающий наиболее адекватное восприятие художественных произведений. Для того чтобы читатель смог понять исключительную роль этой концепции на страницах книги приведен небольшой сравнительный анализ основных теорий медиа.

Сравнивая теории медиа, авторы указывают на то, что во многих из них практически обходят стороной художественную составляющую этой сферы, оказывающей огромное влияние на нравственное развитие личности. Например, в некоторых работах по теории развития критического мышления сужается «спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными информационными программами...» [с.43]. Отмечается также, что есть концепции медиаобразования в которых «преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей средств массовой коммуникации» [с.58].

Процесс развития медиаобразования в российской педагогике непосредственно связан с художественной концепцией, которую ведущие медиапедагоги выводили на первый план, как содержащую большой потенциал для эстетического и нравственного потенциала личности. В главе «Развитие эстетической концепции в российском медиаобразовании в 60-х – 90-х годов XX века» авторы большое внимание уделяют идеям Ю.Н.Усова, который во многих

своих работах отмечал необходимость формирования представлений об авторском мировоззрении. В основе его понимания восприятия экранных произведений также находился диалог, который способствовал определению зрителем авторской позиции. Именно в диалоге может «прорисовываться» та мера позиционной принадлежности к представленной на экране действительности, которая определяет ее ценность для личности. Поэтому в данном контексте диалог как форма познания способствует пониманию культурных ценностей, определяющих национальную принадлежность.

В монографии также отмечается, что «в 60е-90-е годы XX века приоритетным для российского медиаобразования являлся эстетический подход, синтезированный с такими теоретическими концепциями, как практическая, идеологическая, а к началу 90-х годов XX века – и культурологическая теоретическая основа» [с.108]. В этом контексте рассматривается развитие педагогической теории Ю.Н.Усова, которая, безусловно, оказала влияние на развитие эстетической концепции в российском медиаобразовании. Характеризуя работы Ю.Н.Усова, авторы отмечают данные им определения: линейное, ассоциативное, полифоническое повествования, аудиовизуальная грамотность, медиаобразование, а также эстетическая культура, определяющая разработанные педагогом модели медиаобразования.

В книге также отражена идея Юрия Николаевича о применении видеосъемки как организации пространства, представляющего «собой особое энергетическое поле личных ассоциаций, чувств, мыслей, духовной, нравственной жизни», которое может быть эффективно использовано в развитии эстетической культуры учащихся [с.136].

Авторы приводят две схемы, отражающие медиаобразовательную модель Ю.Н.Усова, синтезированную на основе его научных трудов. Развитие восприятия экранных произведений, по мнению Ю.Н.Усова, состояло в том, чтобы научить учащихся «понимать себя в полемике с автором». В рецензируемом труде отмечается, что теоретические и практические взгляды Ю.Н.Усова на медиаобразование были ориентированы на гармоничное эмоциональное развитие, эстетическое воспитание. В этом состояло отличие от подхода тех педагогов, которым «цели кинообразования виделись в приобщении к лучшим произведениям искусства экрана, в освоении его языка, в развитии мышления, организации художественного опыта» [с.120].

Хотелось бы отметить особую состоятельность его идей в свете современных глобализационных процессов, почву для обеспечения которых предоставляют различные средства массовой коммуникации.

Эстетически ориентированная теория Юрия Николаевича была необходима для развития восприятия аудиовизуальной информации у учеников, которые (особенно в 60-х – 70-х годах) еще не сталкивались в практически бесконечными возможностями выбора медиатекстов, свойственными XXI веку. Ю.Н.Усова успел застать переходный период конца 80-х и 90-х годов, когда обстановка крайне изменилась, и аудитория столкнулась со стихийным потоком разного рода медийной продукции (в том числе – низкопробной, с негативным влиянием на нравственность).

Теория Ю.Н.Усова содержит решения этой проблемы, так как использует потенциал высокохудожественных произведений в развитии моральных качеств школьников, а также делает возможным саморазвитие. Диалогический подход в теории Юрия Николаевича определяет ее состоятельность также в решении другой проблемы, которую создает современный процесс глобализации - потери национальной идентичности. В этом отношении заинтересованность авторов монографии в концепции «диалога культур» наиболее адекватна такого рода вызовам: «диалог становится центральным моментом культурного бытия человека, способом нахождения им человеческих ценностей» [с.19]. Но здесь важно то, что диалогическая основа восприятия медийной информации способствует взаиморазвитию культурных позиций аудитории, а не просто усвоению ценностных ориентиров без критического их осмысления.

В заключительной части книги представлены ответы на составленную авторами анкету, цель которой определить значение творческого наследия трудов знаменитого педагога, делаются выводы о том, что основные идеи, на которые опирался Юрий Николаевич Усов, остаются актуальными и сегодня.