



МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

MEDIA EDUCATION

2/2013

*Российский журнал истории,
теории и практики медиапедагогике*

Russian journal of history, theory and practice of media education

Медиаобразование. 2013. №2.

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике

ISSN 1994-4160 (печатная версия)
ISSN 1994-4195 (интернет-версия)

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

Журнал включен в международный реестр научных журналов Directory of Open Access Journals (www.doaj.org), Global Serial Directory UlrichsWeb (www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/) и каталог профильных ресурсов портала Альянса цивилизаций ООН Media Literacy Education Clearinghouse (www.aocmedialiteracy.org).

Учредители

Бюро ЮНЕСКО в Москве, Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России, Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П.Чехова, МОО «Информация для всех»,

Издатель

ИП Ю.Д. Кучма

Адрес редакции

Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России
109542, Москва, Рязанский проспект, дом 99, офис У-430
E-mail: tina5@rambler.ru

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте.

Редакционная коллегия

А.В. Федоров (главный редактор)

Л.М. Баженова

О.А. Баранов

Е.Л. Вартанова

С.И. Гудилина

В.В. Гура

А.А. Демидов

Н.Б. Кириллова

С.Г. Корконосенко

А.П. Короченский

В.А. Монастырский

Г.А. Поличко

В.С. Собкин

Л.В. Усенко

Н.Ф. Хилько

А.В. Шариков

Зеркала электронной версии журнала

<http://eduof.ru/mediaeducation>

http://eduof.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34437

<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

Информационная поддержка

Портал «Информационная грамотность и медиаобразование»

<http://www.mediagram.ru>

Портал «Информация для всех»

<http://www.ifap.ru>

Портал «Электронная научная энциклопедия «Медиаобразование и медиакультура»

<http://eduof.ru/mediacompetence>

Портал «Открытая электронная библиотека «Медиаобразование»

<http://eduof.ru/medialibrary/>



**Media Education. 2013. N2
(Volume 37)**

Russian journal of history, theory
and practice of media education

ISSN 1994-4160 (print version),
ISSN 1994-4195 (online version)

**Founded 2005. Frequency - 4
issues per year.**

The Journal is included in the
international register of scientific
journals Directory of Open Access
Journals (www.doaj.org), Global
Serial Directory UlrichsWeb ([http://
www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/](http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/))
and the catalog relevant resource
portal UN Alliance of Civilizations
Media Literacy Education
Clearinghouse
(www.aocmedialiteracy.org).

Founders

UNESCO Moscow Office, Russian
Association for Film and Media
Education, Anton Chekhov
Taganrog State Pedagogical
Institute, ICO "Information for All".

Editorial address

Association of Film and Media
Russia, 109542, Moscow, Ryazan
Av., 99, office Y-430.

E-mail: tina5@rambler.ru

Articles for journal publication are
accepted via email only.

Editorial board:

Alexander Fedorov (Editor), Prof., Ed.D.,
president of Russian Association for Film and
Media Education, pro-rector of Anton Chek-
hov Taganrog State Pedagogical Institute,
Oleg Baranov, Ph.D., Prof., Tver State
University,

Larissa Bazhenova, Ph.D., Russian
Academy of Education (Moscow),

Svetlana Gudilina, Ph.D., Russian Acad-
emy of Education (Moscow),

Valery Gura, Ph.D., Prof., Dean of So-
cial Education Faculty, Anton Chekhov
Taganrog State Pedagogical Institute,

Alexei Demidov, head of ICO "Informa-
tion for All", St-Petersburg,

Nikolai Khilko, Ph.D., Omsk State Uni-
versity,

Natalia Kirillova, Ph.D., Prof., Ural State
University (Yekaterinburg),

Sergei Korkonosenko, Ph.D., Prof., St-
Petersburg State University,

Alexander Korochensky, Ph.D., Prof.,
Dean of Faculty of Journalism, Belgorod
State University,

Valery Monastyrsky, Ph.D., Prof., Tam-
bov State University,

Gennady Polichko, Ph.D., Prof., State
University of Management,

Alexander Sharikov, Ph.D., Prof., The
Higher School of Economics (Moscow).

Vladimir Sobkin, Acad., Ph.D., Prof., Head
of Sociology Research Center (Moscow),

Elena Vartanova, Ph.D., Prof., Dean of
Faculty of Journalism, Moscow State
University,

Leonid Usenko, Ph.D., Prof., South Fed-
eral University (Rostov-on-Don).

**The web versions of the Media
Education Journal:**

<http://eduof.ru/mediaeducation>

<http://eduof.ru/medialibrary>

[http://www.mediagram.ru/mediaed/
journal/](http://www.mediagram.ru/mediaed/
journal/)

Information Support:

Portal "Information Literacy and Media
Education" <http://www.mediagram.ru>

Portal "Encyclopedia "Media Education
and Media Culture" [http://eduof.ru/
mediacompetence](http://eduof.ru/
mediacompetence)

Portal "Information for All" [http://
www.ifap.ru](http://
www.ifap.ru)

Содержание

Актуальные новости	6
История медиаобразования	
Ковалева М.Е. Медиапедагогика и основные этапы реформы отечественного образования в период перестройки	15
Теория медиаобразования	
Горбаткова О.И. Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа отечественного массового медиаобразования	29
Практика медиаобразования	
Баранов О.А., Игнатъев Д.И. Интеграция базовых курсов подготовки будущего учителя с проблемами теории и методики кинообразования молодежи	42
Вищук О.Ю. Сущность и реализация воспитательной функции редактора в работе с авторами-детьми	56
Оноко О.О. Сайт медиаобразовательного направления «Медиадошкольник.рф» в работе редактора периодического издания для детей дошкольного возраста	63
Челышева И.В. Формы, методы и приемы организации образовательного процесса в практике эстетически ориентированного медиаобразования	68
Равков Д.А. Медиааттрактор как ключевой компонент линейаризации когнитивной медиасреды	78
Учебные курсы по медиаобразованию	
Федоров А.В. Спецкурс для вуза «Модели медиаобразования»	86
Федоров А.В. Спецкурс для вуза «Технология медиаобразования в школе и вузе»	105
Федоров А.В. Спецкурс для вуза «Компаративный анализ светского и теологического медиаобразования»	117
Книжная полка	
Вышли из печати новые книги и по тематике медиаобразования	130

Contents

Actual News 6

Media Education History

Kovaleva, M. Media Literacy and the basic stages of reform of education in the period of Russian "perestroika" 15

Media Education Theory

Gorbatkova, O. The theory of the «dialogue of cultures» as a philosophical and methodological basis of Russian mass media education 29

Media Education Practices

Baranov, O., Ignatiev, D. Integration of basic courses of preparation of future teacher with theory and the methods of the youth's film education 42

Vishchuk, O. The nature and implementation of the editor's educational function during the work with authors-children 56

Onoko, O. A media education website «Media Pre-School Child.rf» in the job of editor of a periodical for preschoolers 63

Chelysheva, I. Forms, methods and techniques of educational process in the practice of aesthetically oriented media education 68

Ravkov, D. Media attractor as the key component of cognitive media environment linearization 78

Media Education Training Courses

Fedorov, A. University training course «Models of Media Education» 86

Fedorov, A. The training course «The technology of media education in schools and universities» 105

Fedorov, A. Special course training program for universities «Comparative analysis of the secular and theological media education» 117

Books shelf

New books about media education literacy 130



АКТУАЛЬНЫЕ НОВОСТИ

Actual News

Аннотация. Короткая информация о текущих медиаобразовательных событиях.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиапедагогика.

Abstract. Short information about new events in the media education in Russia: conferences, media education trainings, etc.

Keywords: media studies, communication, media education, media literacy.

Академия украинской прессы выпустила первый в Украине учебник «Медиаобразование и медиаграмотность»

Академия украинской прессы выпустила первый в истории Украины учебник «Медиаобразование и медиаграмотность» (Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк; За наук. Ред. В.В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.). Он утвержден Министерством образования и науки, молодежи и спорта Украины как учебник для студентов высших педагогических учебных заведений и слушателей институтов повышения квалификации учителей.

Авторы учебника - ведущие отечественные и зарубежные ученые. В этом издании они объединили самые актуальные мировые разработки в области подготовки студентов к преподаванию медиаобразования, медиаграмотности и медиакультуры. Учебник предназначен для студентов педагогических специальностей. Издание пособия

стало возможным благодаря поддержке Международного фонда «Возрождение».

Сведения об авторах:

Иванов Валерий Феликсович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой рекламы и связей с общественностью Института журналистики Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, президент Академии украинской прессы.

Волошенюк Оксана Валерьевна, ведущий искусствовед отдела киноведения Института искусствоведения, фольклористики и этнологии им. М.Т. Рыльского Национальной академии наук Украины.

Дзюба Диана Юрьевна, кандидат философских наук, научный сотрудник отдела киноведения Института искусствоведения, фольклористики и этнологии им. М.Т. Рыльского Национальной академии наук Украины.

Дубровский Валерий Федорович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных наук Института последипломного образования Севастопольского городского гуманитарного университета.

Иванова Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, старший научный сотрудник Института педагогического образования и образования взрослых Академии педагогических наук Украины.

Кульчинская Леся Николаевна, кандидат искусствоведения, научный сотрудник отдела киноведения Института искусствоведения, фольклористики и этнологии им. М.Т. Рыльского Национальной академии наук Украины.

Найденова Любовь Антоновна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заместитель директора по научной работе, заведующая лабораторией психологии массовой коммуникации и медиаобразования Института социальной и политической психологии Национальной академии

педагогических наук Украины.

Негреева Ирина Ивановна, менеджер коммуникации, мониторинга и оценки программы «У-Медиа».

Новикова Людмила Евгеньевна, ведущий искусствовед отдела киноведения Института искусствоведения, фольклористики и этнологии им. М.Т. Рыльского Национальной академии наук Украины.

Пашкова Ольга Иосифовна, кандидат искусствоведения, научный сотрудник, ученый секретарь отдела киноведения Института искусствоведения, фольклористики и этнологии им. М.Т. Рыльского Национальной академии наук Украины.

Почепцов Георгий Георгиевич, доктор филологических наук, профессор Мариупольского государственного университета.

Федоров Александр Викторович, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Таганрогского государственного педагогического института им. А.П. Чехова.

Хоменок Олег Степанович, советник по вопросам печатных СМИ программы «У-Медиа».

Министр образования и науки России Д.Ливанов поддержал идею кинообразования школьников

Возрастные ограничения будут учтены при экспертизе списка 100 фильмов, рекомендованных для просмотра в школах, сообщил на пресс-конференции в РИА Новости министр образования и науки РФ Дмитрий Ливанов. «По каждому фильму педагогами и психологами должны быть выработаны рекомендации, в том числе, по возрастном ограничению. Многие школы, особенно продвинутые, смогут сами

разобраться в этом вопросе, но министерство окажет помощь», — отметил Ливанов.

Список «100 фильмов», которые, возможно, будут рекомендованы для просмотра в школах, был составлен на основе предложений граждан. Осенью 2012 года все желающие могли на сайте mkrf.ru и сайтах ряда СМИ предложить по три отечественных и иностранных фильма, которые хотели бы реко-

мендовать для факультативного урока кино в школах.

Из получившегося списка были отобраны фильмы, набравшие не менее 50% голосов, — всего около 300. Этот список отредактирован специалистами НИИ киноискусства (ВГИК), Санкт-Петербургского государственного университета кино и телевидения, Российского института культурологии, Российского института истории искусств, Госфильмофонда России, Союза кинематографистов.

Среди фильмов, оказавшихся в списке 100 лучших, — картины «Александр Невский» и «Броненосец «Потемкин»» Сергея Эйзенштейна, «Иваново детство» и «Зеркало» Андрея Тарковского, «Обыкновенный фашизм» и «Девять дней одного года» Михаила Ромма, «Неокончен-

ная пьеса для механического пианино» и «Утомленные солнцем» Никиты Михалкова, «Сто дней после детства» Сергея Соловьева, «Бриллиантовая рука» Леонида Гайдая, «Курьер» Карена Шахназарова.

Идею ввести в школах уроки, на которых ученики изучали бы сотню лучших фильмов, предложил летом 2012 года председатель Союза кинематографистов РФ Никита Михалков. Министр культуры России в связи с этим поручил департаменту кинематографии проработать порядок выбора списка киношедевров, причем так, чтобы там обязательно была квота на российские картины.

РИА «Новости». 17.01.2013.

[http://минобрнауки.рф/
%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-
%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80/
2986](http://минобрнауки.рф/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80/2986)

Новый электронный научный журнал «Медиамузыка»

В последнее время появляется много новых направлений во всех сферах и отраслях науки. Обусловлено это, в немалой степени, тем, что за каких-то десять-пятнадцать лет произошёл полный переворот в нашем сознании: цифровые технологии, Интернет, доступность персональных компьютеров и различных мобильных устройств, — всё это сделало возможным мгновенное общение самых разных людей по любым вопросам, упростило обмен информацией, сжало до предела процесс коммуникации, который ранее занимал несравнимо больше времени и был сопряжён в известными трудностями — как социальными, так и техническими.

Из-за того, что изменились способы восприятия культуры, её вос-

произведения (исполнения) и, естественно, создания, многие научные устои нуждаются в пересмотре и расширении. И любой учёный-исследователь, в той или иной степени, осознаёт необходимость этих перемен. Жизнь электронной цивилизации многократно ускорилась, а наука, чаще всего, пока только пытается её догнать.

Возьмём электронные СМИ. Изучать современное телевидение или радиовещание, а тем более, вещание через глобальную Сеть, невозможно, используя старые подходы. Одни только технические изменения оказали колоссальное воздействие на возникновение и ускоренное развитие этих медиа. В корне изменились способы подготовки и передачи материалов, появились

новые концепции функционирования эфирных комплексов (рабочие места, находящиеся в разных географических точках, объединённые в единую компьютерную сеть; программное обеспечение, позволяющее каждому сотруднику, не вставая с места, выполнять работу, ранее возможную лишь в специально оборудованных помещениях).

Технологическим прорывом обусловлены и изменения творческие. Новые времена заставляют СМИ быть более динамичными, агрессивными, чтобы привлечь к себе внимание потребителя (зрителя, слушателя, пользователя), выделиться из череды других. Меняется стилистика языка радио и телевидения, языка Интернета и мультимедиа, стиль подачи текстов, принципы его визуального и звукового оформления. Появляется феномен цифровых и онлайн-библиотек, широко входят в обиход новые профессии и специальности (видео-инженер, флэш-аниматор, саунд-дизайнер и др.), без которых уже довольно сложно представить себе современный творческий процесс.

К примеру, всё оформление, что мы слышим по радио и телевидению, любая трансляция, любая видеоролик или рекламный ролик следуют определённым законам восприятия, которые сотрудники современных электронных СМИ должны хорошо знать. Тогда уже не возникнет ситуация с курьёзной «мультипликационностью» в общественно-политической телепередаче или с музыкальной подложкой, выведенной на телефонном звонке слушателя в радиозфире. То есть успешность, популярность любого

канала напрямую зависит от умения и профессионализма персонала, а этому просто необходимо учиться. Но учебные материалы, как известно, могут возникнуть только на основе углублённых аналитических исследований. И это серьёзная задача.

Частично решить её призван новый международный электронный научный журнал «Медиамузыка», который посвящён не только музыке в обычном понимании этого слова, но и всей культуре звука в современной медиасреде. Звук как неотъемлемая часть медиакультуры (телевидение, радио, кино, Интернет, мобильный контент) оказывает колоссальное воздействие на аудиторию, в несколько раз превышающее визуальное, и, следовательно, является важнейшим фактором, влияющим на формирование национальных и общечеловеческих ценностей.

Электронный научный журнал «Медиамузыка» как средство массовой информации нового поколения призван объединить научные знания, электронное СМИ и современные способы воплощения цифровой информации. Выбор именно такого формата не случаен. Исследователи должны иметь возможность проиллюстрировать свои выводы с помощью современных компьютерных средств, что сделать на веб-странице гораздо проще и нагляднее, а главное, эффективнее, чем на странице печатной. А читатели, которые, в свою очередь, одновременно становятся и слушателями и зрителями, параллельно имеют возможность в контексте электронной статьи ознакомиться

с богатым материалом (графика, аудио, видео), предоставленным автором.

Медиа – на сегодняшний день это широкая и актуальная область культуры, где представлены традиционные и новые искусства, профессиональное и любительское творчество, новости и развлечения, а также разнообразные варианты рекламы и интерактивных коммуникаций. В стремительно меняющемся мире вся человеческая информация обретает своё новое существование именно в электронном вещании, цифровом формате и безграничном киберпространстве. Это касается и науки, и музыкального искусства.

Естественно, всё это требует тщательного изучения, выработки особой терминологии и методов исследования. Медиамузыка как раз является таким новым термином, объединяющим различные проявления музыкального искусства в традиционной и современной медиасреде. Автор термина Александр Чернышов предложил целостную систему исследования её музыкальной составляющей, определил предмет и развил способы изучения медиамузыки. ЭНЖ «Медиамузыка» появился не на пустом месте. Не только в нашей стране, но и за рубежом, где существует несравнимо больше исследователей в данной области, до сих пор не было такого объединяющего средства массовой информации, собирающего воедино различные научные направления. Учёные буквально всего мира от Канады до Бразилии, от США до Европы с

большим воодушевлением признали как удачность самого термина, так и создание журнала.

В редакционный совет и коллегию вошли такие уважаемые исследователи из разных научных отраслей, как доктор технических наук Ирина Алдошина (Россия), доктор филологических наук Клаудиа Горбман (США), доктора музыкальных наук Николас Кук, Филипп Тагг и Кевин Доннелли (Великобритания), Серджио Микели (Италия), доктор кинематографических наук Мишель Шьон (Франция), доктора искусствоведения Валерий Сыров, Анатолий Цукер и Левон Акопян, доктор педагогических наук Александр Фёдоров (Россия) и многие другие.

Формат журнала предполагает нестандартный подход и к его выпуску. Не нужно ждать вёрстки, печати и доставки. Как только материал готов, он после научной рецензии незамедлительно становится доступен всем. Никаких подписок и оплаты. С номерами можно будет свободно ознакомиться, набрав в строке браузера mediamusicaljournal.com

В журнале публикуются научные обзоры, статьи теоретического, исторического и научно-практического характера по направлениям искусствоведение, культурология, педагогические науки, технические науки и философские науки. Приглашаем на наши страницы читателей и авторов, а так же ждём ваших отзывов!

Максим Бысько, заместитель главного редактора электронного научного журнала «Медиамузыка»

Проведен телемост Россия-Украина, в рамках которого стартовал «Медиафестиваль для школьников-2013»

15 января 2013 года был проведен телемост Россия-Украина, в рамках которого стартовал «Медиафестиваль для школьников-2013». Открыла фестиваль С.И.Гудилина, руководитель проекта «Медиафестиваль для школьников» (РФ), кандидат педагогических наук, ученый секретарь Федерального государственного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования (<http://www.youtube.com/watch?v=ayAVpQc-LjY>). Участников фестиваля поздравила И.А.Шаповалова, начальник Управления координации опытно-экспериментальных и внепрограммных исследований аппарата Президиума Российской академии, доктор педагогических наук, профессор (РФ).

Один из первых организаторов проекта Медиафестиваля - Хвостова Татьяна Сергеевна (школа №1173 (858) г. Москвы) <http://www.youtube.com/watch?v=8Ee4BY8L58s> - предложила школьникам рассказать о тех проблемах, которые исследуются в их медиапроектах <http://www.youtube.com/watch?v=jXwcmY5H2Q>

От Запорожья школьников приветствовал ректор Запорожского областного института последипломного педагогического образования, профессор, доктор философских наук В.В.Пашков. Он выразил надежду, что Медиафестиваль поможет ребятам осмысленно осваивать инновационные технологии, создавать положительный контент в информационном пространстве и

будет способствовать развитию медиаграмотности, которая необходима для современного человека. В выступлениях учащихся Запорожья были подняты экологические и краеведческие вопросы <http://www.youtube.com/watch?v=AsAffAecwQ>, <http://www.youtube.com/watch?v=jO4aCdkKvyQ>

От Днепропетровска участников приветствовали М.И.Романенко, ректор Днепропетровского областного института последипломного педагогического образования, профессор, доктор философских наук, <http://www.youtube.com/watch?v=3Su98FZm6al>, О.В.Бутурлина и Е.Г.Рыжий – сотрудники кафедры управления информационно-образовательными проектами ДООИППО. Учащиеся гимназии № 12 и средней школы № 122 г. Днепропетровска поддержали предыдущих выступающих школьников и высказались за актуальность экологических тем массмедиа.

В.М.Подгорнев, декан художественно-графического факультета Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет» (РФ) <http://www.youtube.com/watch?v=QM8bRizlpuQ>, и Г.В.Черемных, профессор и зав. декана Московского педагогического государственного университета, выступили со словами поддержки в адрес участников фестиваля. Учащиеся школы №1173 г.Москвы во главе с дирек-

тором И.А.Родиной подняли серьезные вопросы исследования окружающей информационной и биологической среды, культурные и краеведческие проблемы. Д.Т.Рудакова пригласила участников Медиафестиваля на мастер-классы:

- «ВИКИ-технологии для коллективных проектов» (ведущая – Д.Т.Рудакова, Федеральное государственное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования);

- «Анализ фильма» (ведущая – Е.А.Бондаренко, Федеральное государственное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования);

- «Музыкальный сайт: от концепции до социального продвижения» (ве-

душий – П.А.Коваленко, учитель Запорожского Сечевого коллегиума; - «Технология создания анимационного ролика при помощи программы Macromedia Flash» (ведущая - Л.В.Вороненко, методист ЗОЦ НТТУМ «Грани», руководитель кружка «Компьютерная графика и анимация».

Далее состоялась дискуссия по обсуждению темы международного медиапроекта в режиме видео (ведущая – Д.Т.Рудакова). Было решено создать вики-проект, в котором будут подниматься экологические проблемы по разным направлениям: культуры, окружающей среды, краеведения и т.д.

Источник: http://school19-vm.at.ua/news/telemost_mediafestivalja_moskva_zaporozhe_sostojalsja/2013-01-15-1729

Открытие центра доступа к социально значимой информации и школьного центра кино/медиаобразования в Санкт-Петербурге

В школе № 2 Василеостровского района Санкт-Петербурга в рамках семинара «Роль этико-правовых, медиаобразовательных и иных социально значимых информационных ресурсов в организации внедрения ФГОС и реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг.», организованного школой № 2, Фондом поддержки образования, МО «Информация для

всех», НИУ ИТМО, СПбГУКиТ, СПбГУКИ и СПбАППО с участием органов управления образования Василеостровского и Петроградского районов Санкт-Петербурга состоялось открытие центра доступа к социально значимой информации и школьного центра кино- и медиаобразования.

Источники: <http://www.ifap.ru/pr/2013/n130109b.pdf>, <http://www.ifap.ru/events/1210.pdf>

В Челябинской области прошел первый конкурс медиапрограмм дополнительного образования «ImPRO»

В Челябинской области прошел первый конкурс медиапрограмм дополнительного образования «ImPRO». Его инициатором выступил Институт гуманитарного образо-

вания Челябинского государственного университета, а в состав учредителей и организаторов вошли Челябинская городская Дума, Управление по делам образования горо-

да Челябинска, информационно-образовательный центр «Медиаобраз» и медиахолдинг «Первый студенческий». Конкурс был приурочен к 25-летию журналистского образования на Южном Урале, основа которому была положена в ЧелГУ.

Конкурс проходил в два этапа – заочный (оценка членами жюри дидактического потенциала программ, посвященных СМИ и СМК) и очный – он состоялся 14 декабря и представлял собой публичные защиты программ. В жюри входили преподаватели кафедры журналистики и медиаобразования ЧелГУ доктор филологических наук Ирина Фатеева (председатель), доктор педагогических наук Людмила Месеняшина, кандидат филологических наук Анна Морозова, а также начальник отдела обеспечения развития воспитательных систем и дополнительного образования Управления по делам образования г. Челябинска Ирина Качуро и председатель совета Челябинского отделения «Лиги юных журналистов» Галина Павлова.

Всего на конкурс поступило 14 заявок: девять из представленных программ функционируют в общеобразовательных школах, четыре – в учреждениях дополнительного образования, и одна программа разработана для реализации в детском саду.

Победителями стали: Татьяна Черкас, педагог дополнительного образования из Челябинска, редактор «То4ки зрения» – газеты, бесплатно распространяющейся по школам Тракторозаводского района Челябинска (1 место); Елена Хохлова, редактор детской газеты «Vis-a-vis» из города Катав-Ивановск (2 место); Мария Овчиннико-

ва и Мария Левина из челябинских школ №3 и №46 (3 место).

На конкурсе помимо «взрослого» жюри работали студенты – магистранты 6 курса ЧелГУ (направления «журналистика»), изучавшие в течение семестра курс «Актуальные проблемы медиаобразования». Они наградили специальным призом от ИОЦ «Медиаобраз» библиотекаря из школы №150 Надежду Кузьмину. Участники очного тура получили памятные призы и букеты цветов, а победителям достались ценные призы от учредителя.

На церемонии награждения организаторы конкурса озвучили планы сделать его регулярным и более масштабным. Так, председатель жюри Ирина Фатеева произнесла: «Очень бы хотелось вывести «ImPRO» на общероссийский уровень, чтобы сюда приезжали со своими программами медиапедагоги и руководители медиаобразовательных проектов со всей страны. Тем более что такого конкурса нет нигде. Есть юнкоровские конкурсы, где побеждают детские СМИ. Есть конкурсы педагогов дополнительного образования, где в педагогическом мастерстве соревнуются руководители кружков самой разной направленности. А вот специализированного конкурса для медиапедагогов нет. Наша кафедра готова обеспечить на этом мероприятии не только квалифицированную оценку работ, но и консультационно-методическую помощь участникам, площадку для проведения мастер-классов и т.д.»

Планы расширить рамки «ImPRO» и перенести его на октябрь подтвердила и председатель оргко-

митета прошедшего конкурса – заместитель директора Института гуманитарного образования ЧелГУ Светлана Симакова. Так что не пропустите старт подачи заявок в 2013 году!

Анна Морозова, член жюри конкурса, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России



ИСТОРИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Media Education History

МЕДИАПЕДАГОГИКА И ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РЕФОРМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ПЕРЕСТРОЙКИ

М.Е. Ковалева,
*соискатель кафедры социокультурного развития личности,
Таганрогский государственный педагогический
институт им. А.П.Чехова*

Аннотация: в статье исследуются основные нормативно-правовые документы, оказавшие влияние на реформирование системы образования в период перестройки. Проведенный анализ документов направлен на определение тенденций развития медиаобразования (идей, направлений, форм концепций и т.д.)

Ключевые слова: период перестройки, нормативно-правовые документы, концепция развития образования, медиапедагогика, медиаобразование.

Media Literacy and the basic stages of reform of education in the period of Russian “perestroika”

М.Е. Kovaleva,
Taganrog State Pedagogical Institute

Abstracts: In article it is investigated the basic is standard-legal documents which have influenced reforming of an education system in reorganization. The carried out analysis of documents is directed on definition of tendencies of development of media education (ideas, directions, forms of concepts etc.)

Keywords: reorganization period, development of education, media teachers, media education.

В данной статье представлены результаты проведенного исследования, посвященного проблемам медиапедагогике и реформ отечественного образования в средних профессиональных учреждениях 1980-х. Нами были проанализирова-

ны нормативно-правовые акты, временные положения, документы, принятые на ведомственном уровне [Положение, 1984; Положение 1987; Указ Президента РСФСР]. Необходимым дополнительным источником для изучения темы стали материа-

лы периодической печати (газеты «Правда», «Известия», сборник документов и материалов «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» [Основные направления, 1987]; Государственная программа развития высшего образования РСФСР (проект) [Государственная программа, 1991]; диссертационные исследования Н.А. Булычевой [Булычева, 2012], А.А. Белоножкина [Белоножкин, 2006] и др.

Наше исследование посвящено относительно небольшому временному периоду - с 1984 по 1991 годы, который в отечественной истории именуется как «перестройка». Хотя временной промежуток насчитывает менее 10 лет, его значение в истории педагогики и медиаобразования сложно переоценить. Ведь именно в эти годы проводилась реформа общеобразовательной и профессиональной школы, переосмысление педагогических взглядов и концепций.

По нашему убеждению, данный временной промежуток заложил основу для развития медиаобразования в рамках направлений, которые существуют в современных условиях; раздвинул рамки методологических основ, интегрировав труды западных ученых; создал фундамент для формирования теорий, которые отвечали бы как потребностям личности, так и социокультурного поля, неотъемлемой частью которого стало информационное пространство.

Изучение материалов по теме исследования выявило перед нами следующую проблему, которая требует разрешения. В историческом

аспекте эпоха «перестройки» имеет определенные начальную и конечную даты [История России, 1992]: март 1985 года – избрание М.С. Горбачева Генеральным секретарем ЦК КПСС и декабрь 1991 года – роспуск Советского Союза, уход первого Президента СССР со своего поста.

В монографии А.В. Федорова и И.В. Чельшевой мы встречаем иную периодизацию [Федоров, Чельшева, 2002], где отправной точкой считается 1986 год, когда начинается «период активизации медиаобразования в эпоху «перестройки» при прогрессирующем ослаблении идеологического давления и контроля со стороны государства» [Федоров, Чельшева, 2002, с. 66].

Однако, вероятно, при изучении и анализе материала по теме исследования важно учитывать не только этапы активизации медиаобразовательной мысли, но и исторические предпосылки, которые инициировали этот процесс. Поэтому нами была предпринята попытка провести анализ с использованием исторического подхода с акцентом на педагогической системе, для этого мы обратились к важным фактам, которые послужили отправной точкой для начала реформирования образовательной системы СССР.

Проведенный анализ нормативных, правовых документов, сборников материалов и документов по проблеме перестройки образовательной системы СССР позволил нам выделить наиболее значимые даты, которые способствовали трансформации педагогической мысли ученых с учетом реалий, которые существовали в стране и в

мире. Основные даты эпохи перестройки образования нашли отражение в таблице 1.

В рамках данной статьи мы будем основываться на представленной периодизации, в соответствии с которой мы определяем дату начала эпохи “перестройки” в образовательной сфере СССР - 12 апреля 1984 года. Начало перестройки непосредственно связывают с приходом на пост Генерального секретаря ЦК КПСС М.С. Горбачева. Однако, по мнению многих историков, ученых, политиков (А.Н. Сахарова, М.Н. Зюева, И.С. Ратьковского, М.В. Ходякова и др.), осознание необходимости реформ пришло к советскому руководству еще в начале 1980-х годов, о чем свидетельствовала деятельность Ю.В. Андропова и сменившего его на посту Генерального Секретаря ЦК КПСС К.У. Черненко.

Однако, по мнению многих историков, ученых, политиков (А.Н. Сахарова, М.Н. Зюева, И.С. Ратьковского, М.В. Ходякова и др.), осознание необходимости реформ пришло к советскому руководству еще в начале 1980-х годов, о чем свидетельствовала деятельность Ю.В. Андропова и сменившего его на посту Генерального Секретаря ЦК КПСС К.У. Черненко.

Таблица 1. Основные даты реформы отечественного образования эпохи «перестройки»

№ п/п	Даты	Названия законодательных актов
1	12 апреля 1984 года, № 13-ХІ	Постановление Верховного Совета СССР об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы.
2	25 февраля 1986 года	Политический доклад Центрального Комитета КПСС XXVII Съезду Коммунистической партии Советского Союза [Политический доклад, 1986], включающий поддержку реформы среднего и профессионального образования.
3	18 марта 1987 года	Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» [Постановление, 1987], которое в своей основе базировалось на Постановлении 1984 года.
4	20-22 декабря 1988 года	Всесоюзной съезд работников образования, где были сформулированы основные принципы новой образовательной политики: демократизация, расширение полномочий и повышение самостоятельности образовательных учреждений; регионализация; многообразие в целях, задачах и технологиях и т.д. [Всесоюзный съезд, 1988].
5	1990 год	Была начата разработка проекта нормативно-правового акта об образовании.
6	Начало 1991 года	Проект закона РСФСР "Об образовании" [Государственная программа (проект), 1991] был принят к рассмотрению. Его положения базировались на следующих принципах: либеральная идеология, увеличение объемов финансирования, льготное налогообложение, обеспечение социальных гарантий учащимся и работников образования.
7	11 июля 1991 года	Указ Президента РСФСР "О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР", согласно которому сфера образования объявлялась приоритетной для государственного финансирования, освобождалась от всех видов налогов, вводились льготы на средства, направляемые на поддержку образования.

В образовательной сфере это выразилось в Постановлении Верховного Совета СССР об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы (от 12 апреля 1984 года) (таблица 1, графа 1) [Постановление, 1984].

Мы проанализировали наиболее важные (в контексте данного исследования) моменты, которые, с нашей точки зрения, способствовали стимуляции и трансформации медиаобразовательной мысли и деятельности. По итогам решений XXVI съезда КПСС, июньского (1983) и февральского (1984) Пленумов ЦК КПСС было разработано постановление, которое касалось всех направлений педагогической системы СССР:

1. Школа в условиях совершенствования развитого социализма.
2. Структура общего, среднего и профессионального образования.
3. Повышение качества учебно-воспитательного процесса.
4. Трудовое воспитание, обучение, профессиональная ориентация.
5. Учитель в советском обществе.
6. Укрепление учебно-материальной базы образования.
7. Совершенствование управления народным образованием.

В Постановлении говорится: «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» имеют важнейшее значение для экономического, социально-политического и духовного прогресса советского общества. ... содержат научно обоснованную стратегическую программу дальнейшего совершенствования общего среднего и профессионального об-

разования, воспитания юной смены в свете решений XXVI съезда КПСС, июньского (1983) и февральского (1984) Пленумов ЦК КПСС, полностью соответствуют положениям Конституции СССР о праве граждан СССР на образование. В них намечен широкий комплекс общегосударственных мер, призванных поднять работу советской школы на новый качественный уровень, определены перспективы ее развития» [Постановление, 1984].

Итак, анализируемое Постановление не ставило своей целью глубокое реформирование системы образования, но намечало пути и направления, по которым оно должно было развиваться в ближайшей перспективе. В основе педагогической системы страны лежала единая трудовая, политехническая школа, деятельность которой была направлена не только на образование, но и на воспитание согласно коммунистическим ценностям и идеалам.

Для достижения данной цели была необходима работа не только Министерства просвещения СССР, но и других Министерств. Координационная деятельность как залог успешного реформирования нашла отражение в анализируемом Постановлении Верховного Совета СССР: «Министерству просвещения СССР, Государственному комитету СССР по профессионально-техническому образованию, Министерству высшего и среднего специального образования СССР, Советам Министров союзных и автономных республик, местным Советам народных депутатов, их исполнительным комитетам принять меры к значительному

улучшению учебно-воспитательного процесса, дальнейшему совершенствованию идейно-политического, нравственного и трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации учащейся молодежи в соответствии с требованиями реформы, задачами современного этапа развития советского общества» [Постановление, 1984].

На местах Советам народных депутатов необходимо было разработать и утвердить конкретные планы по реализации реформы школы, шире использовать свои координационные и контрольные полномочия в организации воспитательной работы с детьми и молодежью, в объединении усилий родителей, семьи, школы, учреждений культуры, творческих союзов, средств массовой информации.

Необходимость реформирования четко понималась политическим руководством страны и ставилась наравне с экономическими, социальными задачами. Отражение этого мы находим в Постановлении, где отмечалось, что воспитание молодого человека должно осуществляться объединенными усилиями школы, семьи, средств массовой информации, искусства. Для страны эта задача представляет собой первостепенную экономическую, социальную и нравственную значимость.

Правительством СССР признавалось несовершенство существующей с стране образовательной системы, отражение чего есть в анализируемом Постановлении (13 апреля 1984 года): «Реформа школы имеет целью также преодоление ряда негативных явлений, се-

рьезных недостатков и упущений, накопившихся в ее деятельности. Следует усовершенствовать структуру образования, существенно повысить качество общеобразовательной, трудовой и профессиональной подготовки, более широко применять активные формы и методы, технические средства обучения...» [Постановление, 1984]. По нашему мнению, здесь выявлялось противоречие методов, средств обучения и воспитания, которые в ряде случаев безнадежно отстали и устарели по отношению к технической, социальной ситуации середины 1980-х годов.

Одним из решений, находящим отражение в Постановлении (1984) было полное удовлетворение потребности в учебной, справочной и научно-популярной литературе по основам наук и факультативным курсам. Рассматривая медиаобразовательную деятельность, можно говорить о том, что это как раз в этой области научная литература издавалась активно. Так, А.В. Федоров утверждает, что в 1980-х годах «в России было опубликовано немало книг, статей, исследований, посвященных проблемам массового образования на материале различных видов медиа (Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Е.А. Бондаренко, Л.С. Зазнобина, И.С. Левшина, В.А. Монастырский, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, Л.П. Прессман, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Н.Ф. Хилько, А.В. Шариков и др.). Поток медиаобразовательных исследований усилился особенно со времени радикального изменения политической и социально-экономической жизни в России...» [Федоров,

2012, с. 12]. Материалы, представленные в монографиях, научно-методических пособиях, учебных программах (С.Н. Пензин, Ю.Н.Усов, А.В.Шариков и др.), представляют собой как обобщение теоретических исследований, практической деятельности, так и совершенно новые по форме работы - интеграция отечественного и западного опыта, расширение средств медиаобразования (от традиционных - кинематографа, прессы, фотографии, радио к обращению к видео, телевидению, компьютерным технологиям и пр.). Эпоха перестройки стала определенным периодом подведения итогов более чем полувековой деятельности в работах Ю.Н. Усова [1988], С.Н. Пензина [1984, 1987] и др.

Далее в пунктах 14 и 16 Постановления (12 апреля 1984 года) мы находим дополнительные данные, важные для нашего исследования:

Пункт 14: «Активными и постоянными помощниками учителя, семьи и общественности должны быть средства массовой информации. Необходимо расширить учебные передачи по телевидению и радио, улучшить их содержание, обеспечить пропаганду и распространение передового опыта, образцовой постановки воспитания молодежи» [Постановление, 1984, с.14].

Пункт 16: «Важнейшая задача - значительное улучшение художественного образования и эстетического воспитания учащихся. Необходимо развивать чувство прекрасного, формировать высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства, памятники истории и архитек-

туры, красоту и богатство родной природы...» [Постановление, 1984, с.15].

Здесь мы видим ссылку на медиаобразование, которое должно быть организовано как в школах, так и во внеучебных учреждениях страны. В документе прямо указывается на два аспекта медиаобразовательной деятельности:

- развитие учебных передач, фильмов, транслируемых по различным каналам масс-медиа;
- развитие "сети" кружков, клубов, факультативов, где на материале и с помощью масс-медиа осуществляется эстетическое воспитание учащихся и молодежи.

В этой двухаспектности нам видится единая цель: идеологическая пропаганда советского образа жизни, пропаганда социалистическим идеалов, принципов, которая достигается с помощью трудового, эстетического, нравственного воспитания.

В произведениях медиакультуры, в особенности, - в кинематографе, прессе скрыт достаточный потенциал, который должен был, согласно Постановлению, активизироваться. Мы можем констатировать, что медиапедагоги своим энтузиазмом ответили на этот правительственный документ, который нашел поддержку и во время правления М.С. Горбачева. Ими были разработаны программы для всех звеньев школы, внешкольных учреждений (Ю.И. Божков, И.Н. Гутова, Ю.Н. Пензин, Г.А. Поличко, Ю.Н. Усов, Е.А. Черкашин, Н.Н. Яковлева и др.).

Вовлечение в реформирование - как школьного, так и внешкольного образования - учащихся и молодежи должно было укрепить ком-

мунистическую идеологию, принципы морали, нравственности.

Одним из важных моментов Постановления можно отметить создание в экспериментальном порядке учебно-воспитательные комплексов, дающих возможность органически соединить общее образование с музыкальным, художественным развитием. В учебных заведениях, домах пионеров, клубах и дворцах культуры рекомендовалось повсеместно наладить работу кружков художественной самодеятельности, уделять постоянное внимание их репертуару.

Во многих медиаобразовательных моделях, разработанных медиапедагогами в рассматриваемый период, мы наблюдаем именно создание комплексных программ по медиаобразовательной тематике. С.Н.Пензин писал о неразделимости воспитания и обучения: «Педагогическое воздействие на личность подразделяется на образование (формирование знаний), обучение (соответственно — умений, навыков) и воспитание (организация ценностных ориентации)... Многие исследователи понимают эстетическое воспитание кинозрителей как двойной процесс и именуют его «кинообразование и киновоспитание», подчеркивая тем самым желание избавиться от опасности одностороннего подхода к кино, проявляющегося или в эстетизме, или в прагматизме... Мы будем употреблять одно слово - «кинообразование», включая в это понятие и обучение, и воспитание» [Пензин, 1987, с.28]. Изучение созданных в эпоху перестройки моделей и программ медиаобразования подво-

дит нас к выводу, что при их создании педагоги (Ю.И. Божков, И.Н. Гутова, А.В. Федоров, Ю.Н. Усов и др.) опирались именно на решение учебных и воспитательных задач с помощью кинематографа, прессы, радио, фотографии и т.д.

Далее в Постановлении отмечалось, что необходимо поставить надежный заслон проникновению в молодежную среду безыдейности, пошлости, низкопробной духовной продукции. Что касается идеологии, то, по нашему мнению, можно говорить, что в 1980-х годах постепенно набирала обороты западная медийная экспансия. В духовной, моральной жизни молодежи начала формироваться альтернатива в виде внедрения зарубежных идей, культуры. Информация о западной жизни поступала к советским людям, преимущественно, при помощи масс-медиа - журналов, фильмов («несанкционированно» просматриваемых теперь на появившихся видеомагнитофонах), фотографий и т.д., все более стройным потоком ввозимых из стран «капиталистического лагеря».

Четкое осознание этого и понимание последствий (разрушение советской идеологической системы на духовном, ментальном уровнях) находит отражение в анализируемом Постановлении 1984 года. В нем указывается обязательность разработки рекомендаций по комплексному подходу к воспитательной работе в учебных заведениях, предусматривающие координацию усилий по всем направлениям коммунистического воспитания - идейно-политического, трудового, нравственного, эстетического, физического.

На основе изучения и анализа Постановления Верховного Совета СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» мы приходим к следующим выводам:

1. Данный документ был составлен исходя из назревшей необходимости внесения изменений, которая осознавалась политиками, учеными уже с начала 1980-х годов. Постановление стало, по сути, итоговым документом по результатам решений XXVI съезда КПСС (июнь 1983 года, февраль 1984 года), Пленумов ЦК КПСС, общественного обсуждения сути и направления реформ в области образования;

2. Реформирование образовательной и профессиональной школы было обосновано внешнеполитическими, экономическими, социальными факторами. Реформы образования были частью кардинального изменения общего курса страны. Взяв за основу историю СССР, мы находим подтверждение этой мысли: реформы образования проходили с 1917 года, захватив 1920-е годы и часть 1930-х годов (связано с образованием Советского государства); в 1958 году - период оттепели, который отразился и в педагогической системе; 1984 год и эпоха перестройки.

Подтверждение нашей мысли находим и в словах Э.Д.Днепровы [Днепров, 2006], который считает, что идеи образовательных реформ необходимы в период “перемен”, потому что в ядре образований заключается проблема человека. То есть любые перемены предусматривают направленность на будущее, поэтому, наравне с экономи-

ческими, политическими и пр. реформами необходимо проектировать тип будущей личности.

3. Именно Постановление Верховного Совета от 14 апреля 1984 года стало основанием для реформирования образования в эпоху “перестройки”, которая началась с приходом к власти М.С. Горбачева. Таким образом, мы говорить о том, что перемены в образовательной системе ведут начало не с 1985 года (если иметь в виду исторический аспект), а ранее, так как “перестройка” в образовании базировалась на представленном нами документе.

4. Постановление Верховного Совета в своей основе основывалось на комплексном и системном подходах, о чем свидетельствует достаточное количество Министров, в юрисдикции которых было выполнение Постановления. Одной из главных задач партии, а соответственно и педагогической системы было всестороннее и гармоничное развитие личности.

Следующая значимая дата реформы образования в СССР (таблица 1, графа 2) 25 февраля 1986 года, когда М.С. Горбачевым был сделан политический доклад на XXVII Съезде Коммунистической партии Советского Союза [Политический доклад, 1986]. В нем поддерживалась реформа среднего и профессионального образования. Эта реформа базировалась на общих принципах развития страны, которые М.С. Горбачев сформулировал следующим образом [Горбачев, 1988]:

- демократизация всех сторон жизни советского общества, в том числе расширение гласности и радикальная экономическая реформа;

- во внешней политике – утверждение всеобъемлющей системы международной безопасности, безъядерного ненасильственного мира. В основе универсальный способ решения международных вопросов не как баланса сил двух систем, а как баланса их интересов;

- конструктивное, равноправное взаимодействие государств и народов в масштабах всей планеты. Отказ от вывода о расколе современного мира на две противоположные общественно-политические системы (социалистическую и капиталистическую), признание его единым и взаимозависимым;

- отказ от принципа пролетарского (социалистического) интернационализма и признание приоритета общечеловеческих ценностей над любыми другими (классовыми, национальными, идеологическими).

Итак, этот документ дает нам представление о векторной направленности перестройки в образовании, которая была направлена на:

- укрепление социалистических основ воспитания советского человека с одной стороны;

- разработку основ и развитие непрерывного образования;

- изменения: как в средней школе, так и в высших заведениях, главными задачами которых были модернизация научных знаний, технички-материальной базы, введение новых предметов в школах (информатика и пр.), открытие специальностей в вузах, направленных на развитие современной науки и т.д.;

- наращивание связей между образовательными учреждениями и производственными предприятиями;

- гуманизацию образования в целом.

Начало реформирования образовательной системы в СССР послужило толчком к развитию педагогических знаний, интеграции западных теорий, концепций в отечественный опыт педагогики, обращению взглядов многих ученых к духовному, нравственному, эстетическому развитию личности в свете новых мировоззренческих установок, который были привнесены М.С. Горбачевым и его командой.

Следующей важной датой реформы образования с 1984 по 1991 годы мы выделили 13 марта 1987 года (таблица 1, графа 3).

Последовательность реформы образования эпохи перестройки, которой положило начало Постановление 1984 года, нашло отражение и в Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» [Постановление, 1987] от 13 марта 1987 года. В нем наблюдалась прямая преемственность Постановлению 1984 года с усилением акцентов на интеграцию образовательной системы с наукой и производством. В рассматриваемом документе мы находим выявление недостатков образовательной системы, в соответствии с которыми были намечены необходимые пути их преодоления.

Недостатки были заметны не только чиновникам образования, но и педагогической, а также широкой общественности. Критика касалась не только форм, методов, содержания образования и воспитания, но и идеологической основы, на которой базировалась советская образовательная система. «Либерали-

зация общественной жизни и развитие плюрализма в стране привели к усилению критики системы образования, которая в силу своего консерватизма не могла быстро адаптироваться к меняющимся условиям. Необходимы были меры, которые базировались бы на новых идейных установках» [Белая книга, 2000, с.19]. То есть реформа проходила в условиях гласности, где свое видение платформы образования, его модернизации предлагалась как государственным чиновникам, так и педагогической общественностью. Э.Д.Днепров видит особенность образовательной реформы в том, что, по сути, она была подготовлена «снизу»: «Учительской газетой», педагогами, научным сообществом. «Учительство было настроено на перемены, и это еще одна особенность, потому что все остальные реформы навязывались сверху» [Днепров, 2006, с.2].

В практической деятельности это нашло отражение в появлении альтернативных проектов развития системы образования, программ реформ общеобразовательной школы, создании новых типов учебных учреждений -таких как гимназии, лицеи. Ослабла регламентация школьной жизни, по-новому стали преподаваться предметы гуманитарного цикла. Но анализ нормативно-правовых документов по теме исследования, диссертационных исследований (А.С. Белоножкина, Н.А. Булычевой, В.Г. Шишикина и др.), периодической печати и пр. убеждает нас в том, что реформирование образования проходило в сложных условиях (как внутри педагогической науки, сообщества,

так и с учетом социальных, политических, экономических реалий).

Неоднозначность реализации реформы образования обозначила следующую дату в таблице 1 (графа 4): 20-22 декабря 1988 года - проведение Всесоюзного съезда работников образования [Всесоюзный съезд, 1988].

До начала работы съезда, в середине 1988 года Госкомвуз СССР провел дискуссию на тему «Стратегия образования», в которой участвовали учителя, работники вузов, чиновники образования всех уровней. В ходе встречи работники образования попытались более четко определить цели реформы. Обсуждался ряд важных вопросов: учет новых экономических факторов, которые находят/не находят отражение в образовательной системе; способы осуществления непрерывного образования; внедрение в учебный процесс обновленных методик преподавания; применение инновационных технологий; методы обучения специалистов (для средних и высших учебных заведений); подбор преподавательских кадров и др.

Заключительной точкой широкого обсуждения реформы образования стал Всесоюзный съезд работников образования, где разработанная Концепция была одобрена педагогической общественностью, что выразилось в итогах голосования: 920 голосов «за», 3 – «против» и 1 – «воздержался».

Во время работы съезда его участниками были сформулированы основные принципы новой образовательной политики. «Базовым посылом для реформирования образовательной системы становилась

ее демократизация, включающая децентрализацию управления, расширение полномочий и повышение самостоятельности образовательных учреждений от опеки органов власти. Особое место отводилось регионализации, то есть праву субъектов федерации на формирование собственных образовательных стратегий и программ развития, которые отвечали бы потребностям территорий. Допускалось многообразие в целях, задачах и технологиях, а также формах ответственности образовательных учреждений» [Шишкин, 2011, с.13].

Аналогии этому в рассматриваемый период прослеживаются и в развитии медиаобразования, особенно в региональном компоненте образования (что нашло отражение во многих программах медиапедагогов, которые разрабатывались и реализовались в годы перестройки: Ю.Н. Усова, Ю.М. Рабиновича, И.В. Вайсфельда, С.Н. Пензина, Г.А. Поличко и мн. др.).

Итак, в 1988 году была сформулирована и принята Концепция развития образования, определены принципы, на которых будет строиться учебно-воспитательный процесс в образовательных и досуговых учреждениях. Изменения коснулись и одного из основных векторов в развитии образовательной системы, а именно отказа от тотальной унификации и профессионализации общеобразовательной школы, демократизация и гуманизация процесса образования.

В 1990 году началась разработка проекта нормативно-правового акта об образовании. К 1991 г. был принят к рассмотрению проект за-

кона РСФСР «Об образовании». Его положения в значительной мере основывались на предыдущих Постановлениях, принятой Концепции образования и пр. Но было и много принципиально нового. Главное - в его основе лежали принципы более либеральной идеологии и демократических основ развития российского общества. «Важной составляющей реформ становилось увеличение объемов финансирования, льготное налогообложение, обеспечение социальных гарантий учащимся и работникам образования. Сфера образования освобождалась от каких-либо идеологических и политических доктрин и догм. Государство отказывалось от монополии в образовании, обязалось учитывать региональные компоненты развития системы, национальные, социальные, экономические особенности территорий» [Шишкин, 2011, с.19].

Несмотря на определенную реформаторскую деятельность в сфере образования, его перестройка постоянно сталкивалась с трудностями, которые тормозили начатые процессы. Поэтому педагогическая общественность многого ждала подписания Указа № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» (таблица 1, графа 7), подписанного Президентом РСФСР Б.Н. Ельциным 11 июля 1991 года.

Согласно данному Указу № 1, сфера образования объявлялась приоритетной для государственного финансирования, предполагалось освободить ее от всех видов налогов, ввести льготы на средства, направляемые на поддержку образования. Планировалось увеличить матери-

альное обеспечение работников системы, учащихся, активизировать международные контакты отечественной высшей школы, усилить ее научный потенциал. Мы считаем, именно с этого Указа, многие положения которого, увы, так и остались благими пожеланиями, началась новейшая история образования в Российской Федерации после распада СССР. Но в рамках нашего исследования Указ № 1 от 11 июля 1991 года становится практически завершающей точкой исследования.

Итак, мы можем сделать следующие выводы о том, что:

- временные рамки эпохи «перестройки» (1986 - 1991 годы) не совсем точно отражают специфику происходивших в образовательной системе СССР изменений. С нашей точки зрения, это не совсем верно, так как изменения в сфере образования и медиаобразования - это следствия реформирования системы, которое началось с 1984 года. Нами доказано, что проведение «перестроечных» преобразований в области образования основывался на предыдущих решениях (съездов КПСС 1983, 1984 годов, итогах общественного обсуждения и т.д.), адаптированных к изменениям в политической, экономической, социальной сферах. На этом основании мы предлагаем для эпохи «перестройки» образовательной политики в СССР следующие временные рамки - 1984 - 1991 годы;

- нами выделены наиболее значительные правовые документы, мероприятия, которые повлияли не только на ход и векторность реформ в образовании, но и указали на глубину, необходимость изменений.

Литература

XXVII съезд КПСС, 25 февраля – 6 марта 1986 г.: стеног. отчет: в 3 т. М. 1986. Т. 2. 370 с.

Белая книга российского образования. М., 2000. Ч. 1. 250 с.

Белоножкин А.С. Реформирование системы высшего образования в СССР (1985 - 1991 гг.). Дисс. ... канд. истор. наук. М., 2006. 190 с.

Булычева Н.А. Государственная власть и педагогическая общественность СССР в условиях реформирования системы народного образования (1985-1991 гг.). Дисс. ... канд. ист. наук. Астрахань, 2012. 196 с.

Всесоюзный съезд работников народного образования: стеног. отчет. 20-22.12.1988. М.: Высшая школа, 1990. 414 с.

Горбачев М.С. Перестройка и новое мышление для нашей страны и для всего мира. М.: Политиздат, 1988. 272 с.

Горбачев М.С. Политический доклад Центрального Комитета КПСС XXVII Съезду Коммунистической партии Советского Союза. М., 1986. С. 59.

Государственная программа развития высшего образования РСФСР (проект). М.: Политиздат. 1991. 58 с.

Днепров Э.Д. Время. Школа. Человечество. Пять эпох российского образования. Первое сентября. 2006. № 23.

История России. Россия в мировой цивилизации. Т. 3. / под ред. А.Н.-Сахарова. М., 1992. 810 с.

Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. М.: Политиздат. 1987. 312 с.

Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. 188 с.

Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.

Политический доклад Центрального Комитета КПСС XXVII Съезду Коммунистической партии Советского Союза. М.: Политиздат. 1986. 352 с.

Постановление от 12 апреля 1984 г. N 13-XI об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=636>.

Указ № 1 Президента РСФСР Б.Н. Ельцина «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР». <http://www.lexed.ru/doc.php?id=2485#>

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1988.

Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В. Мuryukina E.B., Колесниченко В.Л., Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». М.: МОО «Информация для всех», 2012. 614 с.

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

Федоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования: научная школа под руководством А.В. Федорова. Таганрог. Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та. 2007. 212 с.

Шишкин В.Г. Реформирование государственного сектора высшего образования России во второй половине 1980-х - 2001 гг. (на примере Томской и Новосибирской областей). Автореф. ... канд. ист. наук. Томск, 2011.

References

All-Union congress of workers of national education: a verbatim record 20-22.12.1988. Moscow: Higher School, 1990. 414 p.

Basic directions of reorganisation of the higher and average vocational education in the country. Moscow: Politizdat. 1987, 312 p.

Belonogkin, A.S. Reforming of higher education system in the USSR (1985 - 1991). Ph.D. Dis. Moscow, 2006. 190 p.

Bulycheva, N. A. State Power of the USSR in the conditions of reforming of

system of national education (1985-1991). Ph.D. Dis. Astrakhan. 2012. 196 p.

Dneprov, E.D. Time. School. Person. Five epoch of a Russian education. Perovoe Sentybrya. 2006. № 23.

Fedorov A.V., Chelysheva I.V., Novikova A.A., etc. Problem a media education Problem: scientific school under the guidance of A.V.Fedorov. Taganrog, 2007. 212 p.

Fedorov A.V., Levitskaya A.A., Chelysheva I.V. Muryukina E.V., Kolesnichenko V.L., Mikhaleva G.V., Serdyukov R.V. The scientific-educational center "Media education and media competence". Moscow: The "Information for all", 2012. 614 p.

Fedorov, A.V., Chelysheva I.V. Media education in Russia: short history of development. Taganrog: Knowledge, 2002. 266 p.

Gorbachev, M.S. Perestroika and new thinking for our country and for all world. Moscow: Politizdat, 1988. 272 p.

Gorbachev, M.S. The political report of the Central Committee of the CPSU to XXVII Congress of Communist party of Soviet Union. M. 1986, p. 59.

Government program of development of higher education of RSFSR (project). Moscow: Politizdat. 1991, 58 p.

History of Russia. Russia in a world civilisation. T. 3. Moscow, 1992. 810 p.

Penzin, S.N. Cinema and aesthetic education: methodological problems. Voronezh, 1987. 176 p.

Penzin, S.N. Cinema in system of arts: a problem of the author and the hero. Voronezh, 1984. 188 p.

Political report of the Central Committee of the CPSU to XXVII Congress of Communist party of Soviet Union. Moscow: Politizdat. 1986. 352 p.

Shishikin, V.G. Reform of public sector of higher education of Russia in second half 1980 - 2001 (on an example of Tomsk and Novosibirsk areas). Ph.D. Dis. Tomsk, 2011.

The decision from April, 12th, 1984, N 13-XI about the basic directions of reform general educational and a vocational school. <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=636>.

The decree N 1 of the President of RSFSR B.N.Yeltsin "About prime measures on a development of education in RSFSR". <http://www.lexed.ru/doc.php?id=2485> #

The white book of a Russian education. Moscow, 2000. 250 p.

Usov, Y.N. Film education's moustaches as means of aesthetic education and art development of schoolboys. Ph.D. Dis. Moscow, 1988.

XXVII congress of the CPSU, on February, 25th - on March, 6th, 1986. The report. Moscow. 1986. Vol. 2. 370 p.



ТЕОРИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Media Education Theory

ТЕОРИЯ «ДИАЛОГА КУЛЬТУР» КАК ФИЛОСОФСКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОТЕЧЕСТВЕННОГО МАССОВОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ*

О.И. Горбаткова,
аспирант Таганрогского государственного
педагогического института им. А.П. Чехова
E-mail: gorbatckova.olga@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения философской концепции «диалога культур» М.М.Бахтина- В.С. Библера. Теория «диалога культур» анализируется как философская и методологическая основа отечественного медиаобразования.

Ключевые слова: теория «диалога культур» М.М.Бахтина – В.С.Библера, медиаобразование, медиакультура, 1920-е годы, СССР.

The theory of the “dialogue of cultures” as a philosophical and methodological basis of Russian mass media education*

Olga Gorbatkova,
post-graduate student of
Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
E-mail: gorbatckova.olga@yandex.ru

Abstract. This is article about the philosophical concept of «dialogue of cultures» М.М.Bakhtin - V.S.Bibler are considered. The theory of «dialogue of cultures» is analyzed as philosophical and methodological basis for Russian media education.

Keywords: theory of dialogue of cultures, Bakhtin, Bibler, media education, media cultures, 1920th years, USSR.

* Исследование, положенное основу данной статьи, проводится при поддержке Федеральной целевой программы по проведению конкурсного отбора на предоставление грантов в форме субсидий для физических лиц из федерального бюджета в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (XLVI очередь – Мероприятие 1.3.2 - Гуманитарные науки), по лоту № 5, 2012-1.3.2-12-000-3005 «Поддержка научных исследований, проводимых целевыми аспирантами в области психологических и педагогических наук» по теме «Анализ развития отечественного массового медиаобразования в 1920-е годы».

Для рассматриваемого периода времени учение М.М. Бахтина было актуально и важно. В первой половине XX века в мире назрел кризис культуры, учеными понималась необходимость переосмысления основ бытия, создания новых философских концепций, которые отвечали бы «требованиям» современности. Ученые по-разному определяли причину такого кризиса. Например, А.Швейцер [Schweitzer, 1962] главной чертой кризиса считал «господство материальной жизни над духовной, общества над человеком, обезличивание и деморализацию последнего, так как человек попадает в современном обществе в зависимости, организующие его «бездумье», обращющие во зло его добрые намерения. А Арнольд Тойнби в своих работах [Тойнби, 2002] рассматривал условия кризиса традиционной европейской культуры, которые, по его мнению, обусловлены распадом всех организующих жизнь человека идей, качественно изменением картины мира, самим жизнеощущением людей.

Анализируя начало XX века, В.С. Библер пришел к выводу что «в начале XX века связь веков разорвалась. В 1910-1920-е гг. все более выявляется несводимость Ближневосточного (Библейского) и Античного, Античного и Средневекового смыслов бытия...» [Библер, 1991, с. 262-263]. Философ основывался на следующих факторах: смещение и сближение современных культур Запада и Востока, Севера и Юга. Такое сближение ведет к изменениям в сознании и бытии человека. В.С. Библер исследовал также вер-

тикаль европейской линии культурного восхождения, предусматривающую сосредоточение в одной точке античного, средневекового, новоевропейского духовных спектров, обнаруживая свое одновременное (собственно культурное) бытие.

Итак, в первой половине XX века происходила интеграция культур разных конфессий, народов, цивилизаций. И работы русского философа, филолога, культуролога М.М. Бахтина 1920-х годов – своего рода ответ на вызов времени. Безусловно, в своем учении он вышел далеко за рамки идеологии тогдашней Советской России, так как политика новообразованного (1922) государства шла в противоположном направлении от гуманистической интеграции культур, созданных территориально, теологически разными группами людей. Фактически политика СССР была направлена на изоляцию страны от остального мира, внешние влияния пресекались, подвергались идеологической критике. Взамен интеграции культур в СССР в 1920-х годах активно навязывалась доминанта единства пролетариата и коммунистической идеологии. Именно с этим мы можем связать непонимание или отторжение идей М.М. Бахтина на родине в 1920 – 1950 годах, гонения на философа, ставящие своей целью изменить его воззрения (неприсуждение докторской степени - снижение предоставленной диссертации до кандидатского уровня; нежелание печатать труды ученого и пр.).

Учение М.М. Бахтина возникло в то время, когда господствовала официальная философия марксизма. Его научно-гуманитарная пози-

ция состояла в глубоком понимании особенностей и уникальности природы человека среди других явлений в мире и продолжала духовно-мировоззренческую линию Достоевского, изучению творчества которого философ посвятил много времени. Безусловно, М.М. Бахтин рассматривал и анализировал литературные произведения в контексте культуры в широком смысле этого слова, так как «феномен культуры пронизывает... все решающие события жизни и сознание людей нашего века» [Библер, 1991, с.261]. Согласно данной философской концепции 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.

Учение К. Маркса и Ф. Энгельса, возникшее в XIX веке, как система взглядов о революционной борьбе рабочего класса против капитализма в целях построения коммунизма, нашло в XX веке своих сторонников и продолжателей в нашей стране. Марксизм в XX веке обычно называют ленинским этапом. Данное обстоятельство подчеркивается названием «марксизм-ленинизм». В.И.Ленин так объяснял целесообразность и востребованность марксистской теории: «Применение материалистической диалектики к переработке всей политической экономии, с основания ее, — к истории, к естествознанию, к философии, к политике и тактике рабочего класса, — вот что более всего интересует Маркса и Энгельса, вот в чем они вносят наиболее суще-

ственное и наиболее новое, вот в чем их гениальный шаг вперед в истории революционной мысли» [Ленин, 1976, с. 264]. Изучение трудов философов привели нас к выводу, что В.И.Ленин подверг учение К.Маркса и Ф.Энгельса «тотальной» политизации. Он постарался найти подтверждение своим идеям о диктатуре пролетариата даже там, где они не закладывались авторами изначально.

Сравним основные идеи теории диалога культур (М.М. Бахтин) и марксистско-ленинскую теорию (К. Маркс, Ф. Энгельс, В.И. Ленин). В учении марксизма-ленинизма история человечества разделена на две крупные эпохи:

первая - «предыстория» или не подлинная история человечества (первобытная, рабовладельческая, феодальная, буржуазная формации), где человек был несвободен; вторая - «подлинная» история человечества (где человек будет истинно свободен) и она будет твориться людьми сознательно.

Основным борцом, которым имеет все предпосылки стремиться к борьбе за «освобождение людей» К. Маркс и Ф. Энгельс считали пролетариат: именно он - единственный класс в истории, не заинтересованный в увековечивании своего господства и, одержав победу, «никоим образом не становится абсолютной стороной общества, ибо он одерживает победу, только упраздняя самого себя и свою противоположность» [Маркс, 1955, с. 39].

В диалоговой концепции культуры центральная проблема - проблема личности, человеческого индивида и человека в целом. Такое

утверждение М.М. Бахтина не противоречит тому, что основная часть его творчества была посвящена литературе. Философ утверждал, что эстетика, занимающаяся искусством, имеет дело с человеком. Вот что он писал о связи реального мира и искусства: «действительность, жизнь находится не только вне искусства, но и в нем самом во всей полноте своей «ценностной весомости» (социальной, политической, познавательной и иной). Искусство лишь создает новую форму как новое отношение к тому, что уже стало действительностью для познания и поступка. Эстетический объект входит во все ценности мира, но с определенным эстетическим коэффициентом, позиция автора и его художественное произведение должны быть понятны в мире в связи со всеми этими ценностями» [Бахтин, 1994, с. 240].

Для марксистско-ленинской теории трудовой деятельности, практика - основа жизни человека. Практика исходна, первична по отношению ко всему духовному миру. Сознание идет следом за практикой. Люди осмысливают, осознают, отражают только то, что так или иначе уже вошло в разряд практических проблем, то есть мировоззрение не творит и не создает, а только выражает жизнь, развивающуюся по собственным законам.

Для диалогической теории культуры предметом философии становится сама диалогичность существования человека. Философия человека имеет две основные формы человеческого существования. «Человек реально существует в виде «я» и «другого» («ты», «он», «человек»).

Каждая из этих форм взята из личного аспекта рациональности бытия. «Прежде всего, это касается «я». Ведь «я» вообще не может существовать без «другого». Быть — означает быть для другого и через него для себя» [Бахтин, 1961, с.53].

Диалогичности существования М.М. Бахтин [Бахтин, 1972] отводил особую и первостепенную роль, доказывая то, что диалогические отношения это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни. Там, где начинается сознание, там начинается и диалог.

Открыв зависимость сознания людей от практической деятельности, К.Маркс и Ф.Энгельс коренным образом переосмыслили значение и роль духовной деятельности, считая, что идеи и концепции, даже самые революционные, не могут служить источниками и причинами исторических изменений, а всякое мировоззрение, в том числе и философское, не творит и не создает, а только выражает жизнь, изменяющуюся по собственным, лишь частично понятным людям законам. «Применение материалистической диалектики к переработке всей политической экономии, с основания ее, — к истории, к естествознанию, к философии, к политике и тактике рабочего класса, вот что более всего интересует Маркса и Энгельса, вот в чем они вносят наиболее существенное и наиболее новое...» [Ленин, 1976, с. 264].

По мнению же М.М. Бахтина, дальнейшее развитие философии возможно в рамках новой логики, исходящей из принципа, что мое

отношение к миру определено моими узами с Другим. Диалогическое мышление – это мышление, не противопоставляющее мир ценностей миру вещей и не отрывающим один от другого. Ценности здесь выполняют двойную функцию: они одновременно становятся как условием, так и результатом формирования картины мира. В узком смысле слова философ представляет их «в картине мира ценностными ориентациями, ценностями-нормами и ценностями-идеалами. В широком смысле ценности пронизывают все этажи (сознание, подсознание, сверхсознание) и сферы индивидуальной картины мира (образы – наглядные представления человека о мире и месте человека в нем, Я-образ и др.) [Бахтин, 1994, с. 38].

К. Маркс и Ф. Энгельс пришли к выводу, что историю общества делают сами люди в ходе своей повседневной жизни. Живя в обществе, человек вступает в многочисленные контакты с другими. В результате этого создаются общественные связи и отношения. В тех случаях, когда эти отношения, создают новые, и одновременно меняются сами.

Человек М.М.Бахтина (диалоговая концепция культуры) — это активный человек. Он выделяет два вида активности: активность в отношении мертвого предмета и активность в отношении чужого, живого и полноправного сознания. Активность первого вида может также быть направлена на другого человека, но тогда она будет носить опредмечивающий характер, и проявлять активность, заглушающую чуждый голос. Второй вид активности –

диалоговый. Диалоговая активность это активность максимально творческая, хотя и не единственно творческая. Ведь человек является глубоко и всесторонне творческим: он творчески реагирует на мир, на другого человека и себя самого. Жить - значит участвовать в диалоге: спрашивать, выслушивать, отвечать, соглашаться и т. п. Человек участвует в этом диалоге целиком и всей своей жизнью.

Сущность философии марксизма - соединение материализма и диалектики, подход к любым процессам с диалектико-материалистических позиций. Мировоззренческие установки пролетариата как носителя этих позиций исходят из закономерностей человеческой истории. Вот как трактовал В. И. Ленин учение К. Маркса и Ф. Энгельса: «С точки зрения современного материализма, то есть марксизма, исторически условные пределы приближения наших знаний к объективной, абсолютной истине, но безусловно существование этой истины, безусловно то, что мы приближаемся к ней. Исторически условны контуры картины, но безусловно то, что эта картина изображает объективно существующую модель... Одним словом, исторически условна всякая идеология, но безусловно то, что всякой научной идеологии (в отличие, например, от религиозной) соответствует объективная истина, абсолютная природа» [Ленин, 1976, с. 138].

В рамках понимания диалогической концепции культуры индивидуальное сознание конституировано так же, как коллективное сознание и как каждая культура. Это означает,

что культура составляет как бы продолжение индивидуального сознания личности. И наоборот — личность создает и реализует себя только в рамках определенной культуры, ведь индивидуальное сознание есть культура, помещенная внутрь личности и там сконцентрированная.

Работа сознания воплощена в нахождении смысла. В своих трудах М.М. Бахтин затрагивал проблему смысла по отношению к миру, к индивидуальному смыслу, которых присущ каждой личности в ее детерминации в миропонимании, поступках, культуре: «У мира есть смысл. Образ мира, в слове явленный» (Б.Пастернак). Каждое явление погружено в стихию первоначал бытия. В отличие от мифа, здесь есть несовпадение со своим собственным смыслом...» [Бахтин, 1986, с. 361]. Смыслами М.М. Бахтин называет ответы на вопросы. «То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла... Смысл потенциально бесконечен, но актуализироваться он может, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего. Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам» [Бахтин, 1986, с. 350].

Продолжая разработку учения диалога культур, В.С. Библер выдвигал задачу гуманитарного мышления, культуры, заключающуюся в том, чтобы среду вещей, воздействующую механически на личность, заставить заговорить, раскрыв в ней потенциальное слово и тон, превратив ее в смысловой контекст мыслящей, говорящей, поступающей (в том числе

и творящей) личности. «Вещь, оставаясь вещью, может воздействовать только на вещи же; чтобы воздействовать на личности, она должна раскрыть свой *смысловой потенциал*, стать словом, то есть, приобщиться к *возможному* словесно-смысловому контексту... Смысл не может (и не хочет) менять физические, материальные и другие явления, он не может действовать как материальная сила. Да он и не нуждается в этом: он сам сильнее всякой силы, он меняет тотальный смысл события и действительности, не меняя ни йоты в их действительном (бытийном) составе: все остается как было, но приобретает совершенно иной смысл (смысловое преобразование бытия)» [Библер, www.philologos.ru].

На этом этапе, по мнению М.М. Бахтина, В.С. Библера, противопоставляется процесс овещствления и процесс персонализации. В рамках своих учений они предостерегали нас от подмены понятий персонализация и субъективизация. Потому что смысл здесь заложен не в собственно в личности, а в ее взаимоотношениях с другими личностями.

Центральной идеей марксизма стала идея материалистического понимания истории, где в целом развитие общества – есть естественно-исторический процесс, а общественное бытие определяет общественное сознание.

Для М.М. Бахтина ценностным центром был человек. Его особая роль подчеркивается философом в работах, написанных в 1920-е годы. Так он писал: «Все в этом мире приобретает значение, смысл и ценность, лишь в соотношении с чело-

веком... все – и здесь эстетическое видение не знает границ – должно быть соотносено с человеком, стать человеческим, то есть все в этом мире должно приобрести определенное личностное, эмоционально-волевое отношение, и только затем оно окажется способным приобрести свет «действительной ценности» [Бахтин, 1994, с. 46].

М.М. Бахтин считал, что «действительность, жизнь находится не только вне искусства, но и в нем самом во всей полноте своей «ценностной весомости» (социальной, политической, познавательной и иной). Искусство лишь создает новую форму как новое отношение к тому, что уже стало действительностью для познания и поступка. Эстетический объект входит во все ценности мира, но с определенным эстетическим коэффициентом, позиция автора и его художественное произведение должны быть понятны в мире в связи со всеми этими ценностями» [Бахтин, 1994, с. 240].

На наш взгляд, учение философа не стоит сужать до рамок эстетического, так как оно содержит в себе проблему человека во всей его полноте в целостности, когда он имеет подлинную индивидуальность. М.М. Бахтин помещает свои произведения на границе науки и литературного искусства, использует художественное мышление там, где недостаточно научного.

Идеологи марксизма-ленинизма с равной степенью важности относились к искусству, понимая тот потенциал, которой он содержит. То, что будет сложно понять пролетарию или крестьянину (то есть представителям тех классов, на которые

опирались К.Маркс, Ф.Энгельс, В.И.-Ленин), искусство должно было предстать в доступной, «легко усваиваемой» форме. Г.В. Плеханов писал: «Природа человека делает так, что у него могут быть эстетические вкусы и понятия. Окружающие его условия определяют собою переход этой возможности в действительность; ими объясняется то, что данный общественный человек (то есть данное общество, данный народ, данный класс) имеет именно эти эстетические вкусы и понятия, а не другие ...» [Плеханов, 1958, с. 46]. И так, в различные эпохи общественного развития человек получает от природы различные впечатления, потому что он смотрит на нее с различных точек зрения.

В работах М.М. Бахтина искусство предстает по отношению к действительности как нравственная реальность, которая реализуется через человеческие поступки. То есть для философа искусство не средство (что мы можем констатировать в марксистско-ленинской доктрине), а часть мира, в котором существует и развивается личность. Всякий человек, с точки зрения Бахтина, - «автор» по отношению к другим людям, а те, в свою очередь, являются по отношению к нему «героями» [Бахтин, 1986]. Такая постановка проблемы позволяла философу не только открыть подлинно-жизненные, «невыдуманные» основания литературы, но и обнаружить эстетические основания межчеловеческих отношений. Особый интерес в этом отношении для Бахтина представлял Ф.М.Достоевский.

В духовно-нравственной сфере человек действует как личность. «В

моем действовании как личности меня никто не может заменить, ибо иначе это будет не мой поступок. Поэтому познавательный акт как мой поступок, включается... в единство моей ответственности. Не из теоретической транскрипции, а из акта поступка есть выход в его смысловое содержание. Ответственно понять предмет, значит, понять мое должествование по отношению к нему... что предполагает не отвлеченное от себя, а мою ответственную участ- ность» [Бахтин, 1986, С. 91-95].

То есть здесь философия М.М. Бахтина вступает в противоречие с марксистско-ленинской теорией, согласно которой человек это определенный отпечаток реальности. В основе его поступка лежит не индивидуальное (где нравственный поступок выходит из формулировки М.М. Бахтина «мое неалиби в бытие»), а аналоговое сознание. То есть его поступок должен быть тождествен аналогичному воздействию того же объекта на любого другого человека.

Изучение официальной философской доктрины, которая существовала в нашей стране после революции 1917 года и диалогической теории культуры, возникшей в 1920-х годах, позволило сделать следующие выводы:

- марксизм-ленинизм ориентирован на материалистическое восприятие мира, а М.М. Бахтин обращается к духовности как основе домарксистской философии;

- в 1920-е годы идеологические основы советского государства только формировались. Поэтому в философии в какой-то степени возможны были разработки различных теорий. К концу 1920-х годов мно-

гие работы подверглись критике, и исследования были свернуты. Так, при жизни М.М. Бахтина было опубликовано только две монографии, остальные работы были изданы только после его смерти;

- учение М.М. Бахтина представляется как синтез нравственной и эстетической философии. Главной категорией нравственной онтологии М.М.Бахтина стало понятие «бытия-события», к которому относится «ответственный поступок» человека.

Изучение основных философских концепций в СССР позволяет говорить о глубине теории диалога культур М.М. Бахтина, его понимании вызовов цивилизации, заключавшихся в кризисе культуры не только в отдельно взятой стране – России, но и в во всем мире, нахождении решений через обращение к культуре и включение в активный диалог (с самим собой, микро-, макродиалоги).

Одним из продолжателей диалоговой теории М.М.Бахтина стал В.С.Библер, определивший системообразующее понятие «культура»:

«Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур;

Культура – это форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления; то есть культура – это форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании её исторической и всеобщей ответственности;

Культура – это изобретение «мира впеКультура – это изобретение «мира впервые». Культура в своих произведениях – позволяет нам – автору и читателю – как бы заново породить мир, бытие предметов,

людей, своё собственное бытие – из плоскости полотна, хаоса красок, ритмов стиха, философских начал, мгновений нравственного катарсиса» [Библер, 1991, с. 289–290].

Познавая культуру, человек познаёт самого себя. «Познающее «я» смещается в центр, из которого и осуществляется акт познания, являющийся в то же самое время актом самопознания, саморефлексии. А акт самопознания предполагает привнесение собственного смысла. Если мы постараемся проследить процесс приобщения человека к культуре, то мы увидим, что человек первоначально ощущает и воспринимает влияние извне.

«Эти влияния облечены в слова (или в другие знаки), и эти слова – слова других людей, и, прежде всего, материнские слова. Затем эти «чужие слова» перерабатываются диалогически в «свои-чужие слова» с помощью других «чужих слов» (ранее услышанных, а затем и в свои слова (так сказать, с утратой кавычек), носящие уже творческий характер. Затем происходит «процесс постепенного забвения авторов – носителей чужих слов. Чужие слова становятся анонимными, присваиваются (в переработанном виде, конечно); сознание монологизируется. Забываются и первоначальные диалогические отношения к чужим словам: они как бы впитываются, вбираются в освоенные чужие слова (проходя через стадию «своих - чужих слов»). Творческое сознание, монологизируясь, пополняется анонимными. Этот процесс монологизации очень важен. Затем монологизированное сознание как одно и единое целое

вступает в новый диалог (уже с новыми внешними чужими голосами)» [Библер, 1990, с. 285].

Согласно диалоговой теории культуры, М.М. Бахтин и В.С. Библер разделяют понятия текст и произведение. Так, произведение = тексту + контекст. По выражению В.С. Библера, текст, понимаемый как произведение, «живет контекстами... все его содержание только в нем, и все его содержание - вне его, только на его границах, в его небытии как текста» [Библер, 1990, с. 76]. Итак, произведение базируется на трех контекстах:

1. контексте описываемого;
2. контексте автора;
3. контексте читателя.

Мы понимаем, что упрощение текстов (во всем их разнообразии, включая медиатексты) приводит к нежеланию аудитории прочитывать его контексты.

Диалог становится центральным моментом культурного бытия человека, способом нахождения им человеческих смыслов. Человеческий инструмент этого поиска – гуманитарное мышление, цель которых не познание «объекта», вещи, но общение, взаимопонимание, обмен смыслами. Диалогический характер человеческого бытия, из которого исходил М.М.Бахтин, определял и его подход к разработке философских основ гуманитарных наук и, в частности, к анализу проблемы текста в них. Любой медиатекст диалогичен в тот момент, когда направлен на человека. Диалог рассматривается в этом случае как единственный способ общения и понимания.

По нашему мнению, эти слова М.М. Бахтина стоит понимать следующим образом: пока произведе-

ние существует без «читателя», оно представляет собой просто предполагаемую информацию, которая может в нем содержаться. И только когда его «прочитывают», оно наполняется контекстами, глубина и качество которых во многом зависят от конкретного человека. Таким образом, эти контексты, смыслы достаточно подвижны, их качественный уровень может варьироваться в зависимости от готовности «читателя» постичь их.

Мы соглашаемся с М.М. Бахтиным, который писал о том, что необходимо признать факт нескончаемого обновления смыслов в новых контекстах [Бахтин, 1994]. Это привело философа к различению малого времени и большого времени, трактуемого как бесконечный и незавершимый диалог. Ведь каждый новый читатель по-новому открывает для себя произведение. Это подводит нас к одному из системобразующих понятий для М.М. Бахтина и В.С. Библера, а именно «пониманию». В.С. Библер выявил [Библер, 1991, с. 76-78] несколько форм понимания, которые возникают при «чтении» текста: 1) восприятие текста; 2) узнавание и понимание значения в данном языке; 3) узнавание и понимание в контексте данной культуры; 4) активное диалогическое понимание.

Безусловно, эти формы зависят от развития личности человека, его уровня знаний, умений, творческого мышления и пр. Например, первая форма «восприятие текста», по нашему мнению, подразумевает достаточно поверхностный уровень понимания, который выражается в эмоциональной и психологической

связи с текстом, его героями, их эмоциональном состоянии. Здесь над пониманием текста преобладает его эмоциональное восприятие.

Вторая форма понимания подразумевает считывание контекстов произведения с учетом условностей (сюда мы можем включить видовую, жанровую, тематическую и пр. принадлежность текста), то есть «читательское» понимание произведения происходит в более узком формате, чем предусмотрено авторами. Мы считаем, что это напрямую зависит от уровня развития самой личности, насколько он готов к диалогическому пониманию текста.

По нашему мнению, в качестве примера можно привести «клиповость сознания» современной аудитории по отношению к медиатекстам (текстам, передающимся по каналам масс-медиа (ТВ, видео, радио, Интернет, фотография и т.д.).

Третья форма понимания основана на узнавании в контексте данной культуры. Здесь нам хотелось бы привести пример, на примере образовательной системы СССР, которая активно складывалась в 1920-е годы. Ее идеологами были В.И. Ленин, Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, А.С.-Макаренко, С.Т.Шацкий и др. Реформа в школе носила фундаментальный характер и была подчинена единой цели: «Общее образование – школьное и внешкольное, стремясь не только пролить свет разнообразных знаний, но главным образом, способствовать выработке самосознания и ясного мирозерцания, - должно тесно примыкать к коммунистической пропаганде. Нет таких форм науки и искусства, которые не были бы связаны с великими идея-

ми коммунизма и бесконечно разнообразной работой по созиданию коммунистического хозяйства» [КПСС, 1953, с. 82-83].

Итак, советскому человеку «было предписано» понимать любое произведение с точки зрения коммунистической пропаганды. Такая установка и ее «отработка» в течение дошкольного, школьного образования вырабатывала в нем навык к пониманию текстов через призму идеологической концепции коммунистической морали как аксиоматичной, единственно верной.

Четвертая форма предусматривает активное диалогическое понимание. Такое понимание как предусматривает выход за рамки человека как носителя одной культуры, предполагает, что текст это полифоничное произведение, которое существует в межкультурном пространстве. Поэтому при его восприятии и понимании в максимальной степени раскрываются контексты, заложенные автором (авторами). Практическая и теоретическая значимость произведения не определяется одной культурой, в рамках которой оно было создано.

Эти аспекты понимания и осмысления культуры, произведения тесно связаны с понятием личности, ибо культура есть порождение человека, присущая только ему. Только во взаимодействии со средой, в общении с другими людьми индивид способен стать личностью, тем больше личностью, чем больше он представлен в других. Поэтому М.М.Бахтин в своих работах важное, ключевое значение отводит понятию «Другой» (собеседник, противник самого себя), так как личность

становится личностью и познаёт себя как таковую только в соотносительности с Другим. Для личности культура выступает как «форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления...» [Библер, 1990, с. 289]. Эта способность личности к самоопределению в культурном контексте возможна лишь в диалоге, который базируется на трёх смыслах: - «диалог есть всеобщая основа человеческого взаимопонимания; Диалогические отношения ... - это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там ... начинается и диалог» [Бахтин, 1994, с. 92]; - «диалог как всеобщая основа всех речевых жанров. «Жанр есть не что иное, как кристаллизованная в знаке историческая память перешедших на уровень автоматизма значений и смыслов. ... Жанр – это представитель культурно-исторической памяти в процессе всей идеологической деятельности... (летописи, юридические документы, хроники, научные тексты, бытовые тексты: приказ, брань, жалоба, похвала и т.д.)» [Бахтин, 1994, с.102]; - «несводимость диалога к общению, иначе говоря, диалог и общение не тождественны, но общение включает в себя диалог, как форму общения. «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи, - с ними можно только диалогически общаться... В каждом слове звучал ... спор (микродиалог) и слышать от-

голоски большого диалога» [Библер, 1991, с. 19].

В.С. Библер предостерегал от примитивного понимания диалога как разных видов диалога, встречающихся в речи человека (научный, бытовой, моральный и т.д.): «В «диалоге культур» речь идёт о диалогичности самой истины (...красоты, добра...), о том, что понимание другого человека предполагает взаимопонимание «Я – ты» как онтологически различных личностей, обладающих – актуально или потенциально различными культурами, логиками мышления, различными смыслами истины, красоты, добра... Диалог, понимаемый в идее культуры, – это не диалог различных мнений или представлений, это – всегда диалог различных культур» [Библер, 1990, с. 299].

Таким образом, мы изучили и проанализировали материал, позволивший нам определить отношение философской концепции «диалога культур» к отечественному медиаобразованию в 1920-е годы. Это позволяет нам сделать следующие выводы:

- история развития Советской России в 1920-е годы, характеризуется нами как противоречивый, отличающийся непостоянством позиций, непоследовательностью шагов руководства. Но в тоже время только начинавшая складываться марксистско-ленинская идеологическая основа государства еще допускала определенное разнообразие мнений, в том числе в науке, искусстве, культуре (в частности, разработки ученых, стоящих не на материалистических позициях в гуманитарной науке). Это позволило разработать М.М.Бахтину диалогическую концеп-

цию культуры;

- при изучении марксистско-ленинской теории и диалогической концепции (М.М. Бахтин, В.С. Библер), мы отметили, что искусство здесь становится предметом научного изучения только в неразрывной связи со всеми остальными областями социальной жизни, в его конкретной исторической обусловленности. Материалистическая концепция нашла свое отражение в трудах Л.С. Выготского: «из социологических направлений теории искусства всех последовательнее и дальше идет теория исторического материализма, которая пытается построить научное рассмотрение искусства на основе тех же самых принципов, которые применяются для изучения всех форм и явлений общественной жизни. С этой точки зрения искусство рассматривается обычно как одна из форм идеологии, возникающая, подобно всем остальным формам, как надстройка на базисе экономических и производственных отношений» [Выготский, 1963, с. 12].

- мы изучили такие понятия как «культура», «понимание», «диалог», «творческое (гуманитарное) мышление» и др., которые М.М.Бахтин и В.С.Библер считают основополагающими. Диалог, по мнению философов, имеет всеобщий смысл. Мы считаем, что авторы теории обращаются к гуманитарному мышлению, так как XX век ознаменовался мощным промышленным рывком. Многие заговорили о том, что скоро «все будут делать машины». При это непонятна была судьба человека. В тоже время атеистическая политика Советской России также ослабляла духовную сфе-

ру личности. Поэтому в теории диалога культур появился и активно разрабатывался В.С.Библером термин «творческое мышление» [<http://www.bibler.ru>].

- изучение диалоговой концепции культуры позволяет нам утверждать, что разрабатываемая М.М.Бахтиным проблема была актуальна не только для России, но и для мировой науки в целом. Индустриализация, развитие медиа и т.д. подвели ученых к вопросу о дальнейшей судьбе человечества, переосмыслении роли культуры в развитии цивилизации, послужили поводом для трансформации самого термина «культура».

Литература

Бахтин М.М. К переработке книги о Достоевском. М. Худ. лит., 1961. 398 с.

Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Худ. лит., 1972. 478 с.

Бахтин М.М. Работа 20-х гг. Киев: NEXT, 1994. 384 с.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.

Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры (на путях к гуманитарному разуму). М.: Гнозис. 1991.

Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. М.: Прогресс. 1991. 176 с.

Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в XXI веке. М.: Политиздат. 1990. 413 с.

Библер В.С. Творческое мышление как предмет логики: проблемы и перспективы. <http://www.bibler.ru/>

Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Знание. 1963. 122 с.

КПСС в резолюциях... Т. 2. М., 1953.

Ленин В. И. Пол. собр. соч. Т. 18. М.: Госполитиздат, 1976.

Маркс Ф., Энгельс Ф. Манифест коммунистической партии. Сочинения. Т.4. М.: Госполитиздат, 1955. С. 419-459.

Плеханов Г.В. Избр. философ. произв. в пяти томах. Т. 5. М.: Соцэкгиз. 1958. С. 909.

Тойнби А. Дж. Цивилизация перед судом истории. М.: Рольф. 2002. 592 с. Философия XX века. М.: ЦИНО общества «Знание» России. 1997. 288 с. Schweitzer, A. Sein Denken und sein Weg, Tьbingen, 1962.

References

Bakhtin, M. M. Esthetics of verbal creativity. Moscow, 1986, 445 p.

Bakhtin, M.M. Problems of poetics of Dostoevsky. Moscow, 1972. 478 p.

Bakhtin, M. M. To book processing about Dostoevsky. Moscow, 1961. 398 p.

Bakhtin, M. M. Work of the 20th. Kiev: NEXT. 1994. 384 p.

Bibler, V.S. Creative thinking as logic subject: problems and prospects. <http://www.bibler.ru>

Bibler, V. S. From a science studies to logic of culture: Two philosophical introductions in the XXI century. M: Politizdat. 1990. 413 ps.

Bibler, V.S. Mikhail Mikhaylovich Bakhtin or culture poetics (on ways to humanitarian reason). M: Gnozis. 1991.

Bibler, V. S. Mikhail Mikhaylovich Bakhtin, or Poetics and culture. Moscow: Progress. 1991. 176 p.

CPSU in resolutions ... vol. 2. Moscow, 1953.

Lenin, V.I. Complete works. Vol. 18. Moscow, 1976.

Marx, K., Engels, F. Manifest of communist party. Works. Vol.4. Moscow, 1955, p.419-459.

Philosophy of the XX century. Moscow: Knowledge,. 1997. 288 p.

Plekhanov, G.V. The chosen philosophical works in five volumes. Vol. 5. Moscow: Sotsekgiz, 1958, p. 909.

Schweitzer, A. Sein Denken und sein Weg, Tьbingen, 1962.

Toynbee, A. J. A civilization before history court. Moscow: Rolf. 2002, 592 p.

Vygotsky, L.S. Psychology of art. Moscow: Knowledge, 1963. 122 p.



ПРАКТИКА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Media Education Practices

ИНТЕГРАЦИЯ БАЗОВЫХ КУРСОВ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ С ПРОБЛЕМАМИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ КИНООБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ

О.А. Баранов
профессор, заслуженный учитель России,
Д.И. Игнатьев,
преподаватель Тверского государственного университета

Аннотация. В статье рассматриваются возможные пути овладения будущими педагогами теорией и методикой кинообразования студентов и школьников за счет интеграции базовых курсов подготовки специалистов с высшим образованием с проблемами теории и методики кинообразования молодежи.

Ключевые слова: интеграция, кинообразование, специфика особенностей юношеского восприятия фильмов, базовые курсы.

Integration of basic courses of preparation of future teacher with theory and the methods of the youth's film education

Prof. Dr. O.A. Baranov,
the deserved teacher of Russian Federation,
D.I. Ignatiev,
Educator of Tver State University
danilaignatiev@yandex.ru

Abstract. In article are examined the possibility of mastering by future teachers the theory and the technique of film education of school-children and students at the expense of integration of basic courses of training of future teachers with problems of the theory and a technique of film education of youth.

Keywords: integration, film education, youth's perception, films, basic courses.

1990-е годы – период окончательной переориентации молодежной аудитории от печатного текста к аудиовизуальному. Особая роль в этом процессе принадлежала

кинематографу и телевидению. В этот период разваливалась отечественная киноиндустрия, закрывались кинотеатры, экраны ТВ заполнялись западной продукцией

крайне низкого качества, на эстраде господствовала «попса». Растущий человек, не имеющий достаточного жизненного опыта, оказавшись в среде, которая негативно воздействовала на его нравственно-эстетическое развитие. Кроме того, на официальном уровне был выдвинут лозунг: «Лучше никакого воспитания, чем воспитание советское». Сегодня, правда, мы пытаемся вновь вернуть в школу процесс воспитания, однако, проще что-либо уничтожить, чем создать что-то новое, более рациональное.

Крайне опасно оставить ученика в бурном медийном потоке одного, без тактичного педагогического руководства. Сложность ситуации проявляется в том, что и учитель сам оказался неподготовленным к самостоятельному решению поставленных жизненных проблем. Примечательно, что сегодня в школу приходит учитель, который сам родился в 1990-е и воспитан на многочисленных телевизионных программах и фильмах, где постоянно демонстрируются насилие в разных видах, безнравственные действия героев. Сцены насилия появляются на экранах гораздо чаще, чем в жизни, поэтому ТВ обеспечивает гораздо больше возможностей «испытать» это насилие на себе, нежели обыденная жизнь. Вследствие этого растущему человеку кажется, что насилие гораздо ближе к нему, чем в предыдущие годы.

Медийное насилие ведет к тому, что все другие проявления насилия начинают выглядеть и восприниматься как справедливое, или, во всяком случае, «нормальное» дело. Это случаи, когда культура, в том чис-

ле и СМИ, проповедуют, учат, заставляют рассматривать агрессию, эксплуатацию и репрессии в качестве нормальных и естественных явлений, или не замечать их вовсе.

Как показывает наш опыт и исследования, проводимые студентами биологического факультета Тверского государственного университета, современные школьники агрессивно не принимают фильмы, в которых нет сцен насилия, где в центре находятся герои с ярко выраженной нравственной проблематикой.

Готов ли современный учитель ответить на своеобразный «вызов времени» и научить школьника адекватно воспринимать подлинные произведения искусства, переключить домашний телевизор на канал «Культура»? Вероятно, сегодня сложнейшая проблема - подготовка самого учителя к овладению методикой использования фильма и телепередач в нравственно-эстетическом воспитании школьников. Прежде всего, это касается тех молодых людей, кто сидит на студенческой скамье, а завтра будет учителем. Речь идет не о самостоятельном курсе основ киноискусства, а об интеграции базовых курсов подготовки молодого специалиста с проблемами теории и методики кинообразования молодежи.

Авторами статьи могли стать многие «дуэты» преподаватель-студент в различных временных рамках (иные из бывших студентов уже закончили аспирантуру и защитили кандидатские диссертации, другие стали учителями, возглавили те или иные лаборатории).

Совсем недавно один из авторов статьи принимал участие в ра-

боте методической секции учителей физики города, которая проходила на базе тверской гимназии № 10. Слушателям был представлен великолепно модернизированный (с учетом всех новейших технологий) кабинет физики. Бросались в глаза изящно вмонтированные динамики от киноаппарата «Украина» и сам аппарат. Учительница увидела удивленные глаза коллег и заметила, что ребят приводит в восторг треск работающего аппарата, и то внимание, которое появлялось при появлении не привычного теперь цифрового, а «плёночного» изображения на экране. Заметив одного из авторов статьи, она проговорила: «Ведь это вы в свое время не только вручали нам права киномеханика, но и вооружали методикой использования фильма, как учебного, так и художественного не только на уроке, но и во внеклассной работе. Не могла я выбросить этот аппарат на свалку. Он заставляет меня соединять известное с неизвестным, во всем видеть преемственность в сочетании с перспективой развития инноваций в образовании». Это было удивительно!

Многие годы параллельно с чтением курса педагогики студенты всех факультетов Тверского педагогического университета, а затем и Тверского государственного университета, работали в прекрасно оборудованном кабинете учебного кино при кафедре педагогики, где приобретали навыки управления кинопроекторной аппаратурой разных типов. Одновременно читался курс теории и методики использования фильмов как на уроках, так и во внеучебной деятель-

ности (с учетом тех наработок, которые были характерны для тверской модели кинообразования в различные периоды). Наступил период, когда фильмы на пленке заменили видеокассеты, а затем и DVD-носители. Из учебных планов вуза постепенно стали исчезать специальные курсы, с помощью которых будущие педагоги могли быть знакомы с теми изменениями в кинематографическом мире, которые происходили в разные социальные периоды.

В новой ситуации за основу была взята модель интеграции различных разделов курса педагогики с теорией и методикой кинообразования. На первый план выдвигалась личность студента с его интересами и современным уровнем нравственно-эстетического развития. Была создана соответствующая материальная база: прекрасно оформленный кабинет педагогики - киномузей (на основе тех материалов, которые были собраны членами киноклуба им. А.П.Довженко), оснащенной современной аппаратурой в сочетании с той техникой, которая стала своеобразным музейным экспонатом. В кабинете собрана коллекция плёночных и DVD видеозаписей классических фильмов, фильмов школьной тематики, записи телепередач о выдающихся мастерах мирового кинематографа. Коллекция постоянно пополняется за счет многочисленных творческих работ студентов.

В кабинете была уникальная коллекция книг и журналов по проблемам киноискусства. Особенность этой коллекции в том, что более 700 экземпляров были с дар-

ственными надписями от авторов книг – выдающихся мастеров отечественного и зарубежного киноискусства. Сейчас эта коллекция находится в отделе редких книг научной библиотеки университета.

Одновременно в школе № 14, где студенты биологического факультета проходят разные виды практик, и где проводилась экспериментальная работа по интеграции основного и дополнительного образования эстетической направленности, был создан кабинет мировой художественной культуры, который не дублировал кабинет педагогики в университете (корпус факультета и школы находятся поблизости), а расширяя его.

Курс педагогики включает в себя лекции, семинары, курсовые работы, три вида практики в школе, спецкурсы для тех студентов, которые будут получать диплом учителя, выпускная квалификационная работа. В лекционном курсе особое внимание уделяется сущности нравственно-эстетического развития растущего человека в условиях современного, крайне противоречивого времени, роли искусства и, прежде всего, киноискусства в жизни ученика и студента. Отдельно читается несколько лекций, раскрывающих специфику кино как искусства и путей его использования в воспитательной работе с учащимися различных возрастов. Тут же проводится срез симпатий студентов в области киноискусства, уточняется суть системы воспитательной работы бывшего классного руководителя каждого студента.

Вопросы теории воспитания и обучения конкретизируются примерами из популярных как современ-

ных, так и советского периода фильмов школьной тематики. «А они нам не известны» – следует реплика из аудитории. «Что ж, – говорит преподаватель, – в удобное для вас время на базе кабинета педагогики действует студенческий кинотеатр. Вход свободный для всех желающих. Объявляется репертуарный план просмотров. Через студенческий кинотеатр обкатывается методика работы с фильмом (вступительная беседа + просмотр фильма + первичный обмен мнениями после просмотра), репертуарная политика. В отдельные годы от студенческого кинотеатра (в зависимости от контингента студентов) подходили к созданию дискуссионного кино клуба, в котором отработывалась методика углубленного анализа фильмов различной тематики и жанров отечественного и зарубежного производства.

Часть студентов брали записи рекомендуемых фильмов для того, чтобы посмотреть их в домашних условиях. Было бы наивно думать, что современная студенческая аудитория, с колыбели приученная к стрельбам и погоням киногероев, мгновенно заполнила зал кинотеатра, в котором предлагаются просмотры фильмов, требующих определенного соучастия в действиях героев. Иногда, опять-таки, в зависимости от контингента студенческой аудитории, приходилось использовать своеобразный «силовой прием»: в экзаменационном билете первым вопросом предлагалось решение педагогической задачи по реализации тех или иных вопросов теории обучения или воспитания в ситуациях определенных фрагментов

фильмов школьной тематики. Чтобы ответить на поставленный вопрос, необходимо предварительно просмотреть фильмы, перечень которых указывается в начале работы над курсом педагогики. Отвечая на вопрос, студенты рассматривают педагогическую и искусствоведческую составляющие анализируемого материала, чему учатся на семинарских занятиях по курсу педагогики.

Если на лекциях ведущим является диалог преподавателя и студентов по определенным темам теории воспитания (эта проблема – одна из важнейших в курсе) и обучения, то на семинарских занятиях больше внимания уделяется анализу конкретных педагогических ситуаций, основанных на показе иллюстративного материала, подготовленного предыдущим поколением студентов или учащихся старших классов школы № 14.

Самая обстановка кабинета косвенно стимулирует возникновение интереса к проблеме, которой занимается преподаватель: в экспозиции, основанной на подлинных экспонатах, взятых со съемочных площадок студий страны, рассказывавшие о сложно процессе создания фильма («Режиссер – автор фильма», «Актер в кино», «Грим в кино», «Костюм в кино», «Комбинированные съемки», «Оператор и фильм», «Сценарий – литературная основа фильма», «Звуковое решение фильма», «Художник в кино», «Так создается мультфильм» и др.). По периметру кабинета даны фрагменты из фильмов под рубрикой «Эти картины должен видеть каждый культурный человек». В соответствующих интере-

сах размещены скульптурные портреты А.Довженко, С.Эйзенштейна, В.Пудовкина, экспонаты устаревшей съемочной и проекционной киноаппаратуры.

Стол расставлен в виде буквы «П», чтобы каждый студент видел глаза, а не спины своих коллег, чтобы демонстрируемый киноматериал был доступен для полноценного восприятия. Преподаватель следит за восприятием отдельными группами студентов демонстрируемого материала с помощью соответствующего расположения подвижного зеркала. Эти наблюдения являются своеобразной стартовой площадкой при обсуждении увиденного киноматериала. К каждому занятию предыдущее поколение студентов или старшеклассники школы № 14, которые в рамках экспериментальной работы изучают интегрированный курс мировой художественной культуры с основами аудиовизуальной грамотности, подготовили иллюстративный материал на основе фильмов школьной тематики или передач ТВ, анализируя который студенты очень легко усваивают методику работы учителя-предметника и классного руководителя. Самое главное, студенты затем в составе творческих групп готовят новый раздаточный материал для следующего поколения одноклассников. В отборе материала, постановки проблемы проявляется художественный вкус авторов учебного ролика, понимание теории предмета, особенностей художественной структуры фильма, его месте в истории мирового кинематографа.

Наглядность – один из основополагающих принципов обучения,

который на современном этапе развития общества выходит на качественно новый уровень. Благодаря современным компьютерным технологиям учитель может раскрывать перед учениками свойства изучаемого объекта с высокой степенью иллюстративности.

Интегративный подход как методологический принцип получения нового качества знания становится условием и в значительной мере основой реализации целого спектра целей современного образования: от наиболее общих – к частным, способствуя приобщению человека к приоритетным ценностям социума, формируя адекватный тип мышления, целостное мировоззрение, компетентность различных уровней.

Деятельностный подход – системообразующий принцип. Специфика культурной деятельности определяет ее целенаправленный характер – избирательность средств и способов достижения цели и последовательность их применения. Личность формируется в деятельности. Особое место в деятельностном подходе занимает совместная творческая работа студентов и учащихся (в силу того, что между педагогическим и ученическим коллективами существует большая возрастная разница, определяющая разницу критериев восприятия того или иного явления), их взаимосвязь, поскольку творческая переработка фактического материала – один из способов познания объективной реальности. Всякая деятельность алгоритмична. В случае применения эвристических алгоритмов деятельность может оказаться невоспроиз-

водимой в том смысле, что результат повторной деятельности не полностью совпадает с первоначальным результатом.

Процесс интеграции деятельности учащихся различных возрастных групп, направленный на эмоционально-эстетическую поддержку учебно-воспитательного процесса, обеспечивает возможность студенту, ученику, учителю реализовать свои интересы в общении, творческом самовыражении, познании мира, создает условия для личностной самореализации и успешной деятельности.

Интеграция в сфере воспитания и обучения может осуществляться на любом этапе педагогического процесса, это универсальный путь его преобразования. Соотношение педагогических процессов с целостной жизнедеятельностью молодежи требует интеграции на уровне педагогических целей, диктует преподавателю необходимость ориентироваться в своей работе на такие интегральные свойства личности, как активность, самостоятельность, креативность, не являющиеся простой суммой индивидуальных проявлений, но отражающие сущность, качественное своеобразие человека, его позицию во всех сферах жизни.

Интеграционная деятельность, как показал опыт, может быть представлена схемой (рис. 1).

На занятиях анализируется роль афиши в подготовке к восприятию фильма в детской аудитории, затем каждый студент готовит свой вариант афиши любимого фильма. Выставка плакатов-афиш вызывает огромный интерес в студенческой аудитории, появляется желание посмотреть тот

или иной фильм, записи которых тут же разбираются для просмотра в домашних условиях.

Систематизация новых знаний по киноискусству, методика их использования в детской аудитории, полученных в процессе практических занятий, способствует работе над курсовым проектом, тематика которых очень разнообразна. В течение семестра студенты самостоятельно знакомятся с отдельными вопросами теории взаимодействия СМИ и молодежи разных возрастов. Часто используется зарубежный опыт. Курсовой проект состоит из теоретической и практической частей: определяются цели и задачи проекта, предмет и объект, методы исследования, а также этапы. Выдвигается гипотеза. Практическая часть проекта предусматривает проведение эксперимента в школе и его анализ. Очень многое для себя открывают студенты при написании курсового проекта.

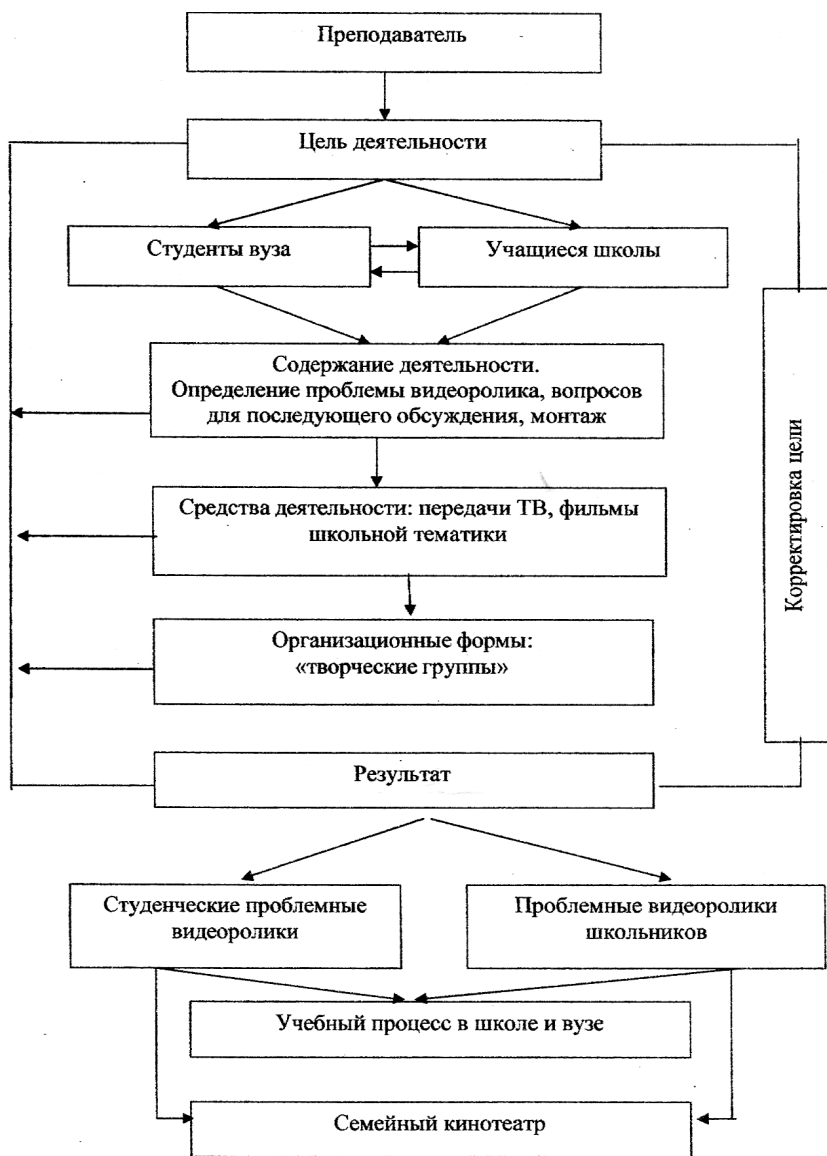
Вот только одна небольшая выдержка из него: «Для современного школьника СМИ является одним из основных источников получения информации. Телевидение и Интернет занимают огромную роль в жизни подростка. Большинство школьников не акцентируют внимания на художественных фильмах, не знают даже малой части шедевров кинематографа. Увы, об этом не знает и мое поколение. Данный культурный пласт подавляют боевики, с огромным количеством сцен насилия, и, к большому сожалению, все это транслируется по телевидению, для общего доступа, а действительно замечательные фильмы забываются.

По результатам нашего исследования можно сделать вывод, что учащиеся проводят практически все свободное время, сидя у экранов телевизора и мониторов компьютера. Это в первую очередь отражается на психическом состоянии современного подростка и их успеваемости.

Телевидение в наш век информационных технологий начинает отходить на задний план, на первый же выдвигается Интернет. Глобальная сеть не только способ получения информации для современного школьника, но и все остальное, средство первой необходимости. Интернет это и общение, и новые фильмы и музыка, игры, все развлечения на любой вкус. Социальные сети одна из самых больших проблем, т.к. они отнимают массу времени, мешая живому общению. В современном мире, где Интернет под рукой у каждого, в сотовом телефоне, школьник не прекращает им пользоваться и на уроках, и по дороге домой. Только в одной социальной сети «В контакте», самой популярной в России, зарегистрировано 106 миллионов пользователей. По статистике это третий по посещаемости сайт в мире.

Для нас стали огорчением результаты анкет. Особенно результаты анкетирования в 10-м классе. Некоторые ответы кажутся нелепыми, складывается впечатление, что школьники ни о чем положительном не слышали. Прогресс и инновации ведут к глобальным проблемам, дети перестают быть детьми, становятся замкнутыми и агрессивными, ведь общаются они через Интернет, исключая живое обще-

Рис. 1. Интеграционная деятельность, синтезирующая педагогику и кинообразование



ние, погружаются в мир виртуального. Кто знает, вдруг уже скоро пропадет веселый смех на детских площадках, все будет сидеть у мониторов. Мы видим громадное количество насилия на наших экранах, но Интернет несет еще большую степень, ведь там оно ни кем и ни чем не ограничено. Родители не заботятся о том, что смотрят и читают их дети. Даже если видят, что ребенок смотрит, к примеру, «Дом-2», то подсаживаются к нему.

Медиаобразование – это то, что может изменить всю страшную картину! Нехватка данного вида образования привела нас к тому, что есть. Нельзя забывать, что телевидение, пресса, радио, кинематограф могут нести намного больше положительного, чем негативного, и его данное отрицательное влияние может быть исправлено.

Надо исключать насилие из нашей жизни, иначе общество может захлебнуться в собственных грехах, тому есть пример, древний Рим в конце своего существования. История идет по кругу, человек не учится на чужих ошибках, а только повторяет их и усугубляет. Этого нельзя допустить».

Варианты курсовых работ различны. Они могут быть в виде проекта классного часа во время предстоящей практики, диспута на нравственную проблематику, родительского собрания, педагогического совета и др. На основе ряда художественных фильмов монтируется проблемный видеоряд с постановкой ряда педагогических задач, определения способов реализации проекта, возрастных особенностей аудитории, для которых предназна-

чен данный материал. Защита курсовых проектов осуществляется в форме кинофестиваля, когда жюри – члены экзаменационной комиссии совместно со студентами просматривают представленные работы, а затем происходит их защита. Это своеобразный студенческий праздник-импровизация. Ряд материалов используется студентами во время педагогической практики. Самое любопытное то, классные руководители вдруг попадают в ситуацию ученика, а учитель оказывается студентом, который предлагает такие нестандартные формы нравственно-эстетического воспитания, о которых учитель не имел представления.

Как заметил В. Абдрашитов, «целое поколение, если не два, просто не знают российского кино, не приучены его смотреть. В то время как в других странах понимают, что нужно поддерживать интерес зрителя. Зрителя, разумеется, надо готовить и воспитывать. В той же Франции существует школьный предмет, обучающий культуре аудиовизуального восприятия, налажена целая система воспитания зрителя... Наш зритель стал равнодушным, он чувствует, что брошен. Общее состояние у зрителей сиротское. Люди не чувствуют, что о них думают. Зритель ищет себя на экране, но не находит» [Абдрашитов, 2012].

Во время практики происходит заседание координационного совета творческих групп студентов и старшеклассников школы № 14, на котором обсуждаются основные направления работы, формы использования того или иного материала. Так студенты и старшекласс-

Таблица 1. Технология нравственного и эстетического воспитания средствами киноискусства

Личностный аспект	содержание	формы	Деятельностный аспект		средства	результаты
<p>Общая цель – помочь учащимся понять основные законы и язык художественного спектра медиальной информации, развить эстетическое (художественное) восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов. Конкретные цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> – целенаправленное воспитание эмоциональности и отзывчивости; – целенаправленное воспитание нравственно-эстетического восприятия; – устойчивость нравственно-эстетических принципов; – сформированность ценностных нравственно-эстетических ориентаций; – включенность в нравственно эстетический процесс 	<p>Язык киноискусства, авторский мир создания художественного фильма, историко-кинематографии (история киноискусства, художественного телевидения и т.д.)</p>	<p>Интеграция в традиционный учебный предмет, автономные уроки, лекции, семинары, факультативы, медиакиностудии, видеоклубы, спецкурсы</p>	<p>методы По источникам получения знаний: – словесные (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); – наглядные (иллюстрация и демонстрация фильма); – практические (выполнения различного рода заданий на материале фильма). По уровню познавательной деятельности: – объяснительно-иллюстративные (сообщение педагогом определенной информации о кино, восприятие и усвоение этой информации (разработке и применении педагогом различных упражнений и заданий на материале фильма, 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)</p>	<p>Технические средства, учебно-методические средства, методические пособия</p>	<p>Уровни нравственно-эстетической воспитанности: «пассивно-созерцательный»; «репродуктивный»; «творческий». Анализ и оценка результатов. Корректировка.</p>	

ники предложили совместный проект на одном из родительских собраний. Учащиеся школы смонтировали, а студенты факультета озвучили на собрании родителей старшеклассников материал по фильму «Оглянись».

... Вот они сидят вместе – мать и сын. Она за рулем «Жигулей», модно одетая, все еще очень красивая женщина, несмотря на то, что подавлена тяжким горем: недавно похоронила мужа, отца Виктора. На заднем сиденье машины – семнадцатилетний сын с гримасой всезнания и презрения на лице. Пять минут назад он грубил матери и издевался по поводу похорон пса, любимца семьи, через несколько дней он с яростным озлоблением оборвет одноклассника, рассуждающего о Льве Толстом, и, швырнув тряпкой в висящей на стене портрет писателя, разобьет его. Ответит пощечину девочке, которая ему нравится. Напьется. Смошенничает. Совершит подлость. И, наконец, самое страшное, чему не бывает прощения, – сделать так, что мать, казня себя, предпримет попытку уйти из жизни, оставив сыну прощальное письмо: «Я не знаю, как все исправить, а видеть тебя таким не хочу и не могу».

«Только ли потому, что осиротел дом после смерти Павла Евгеньевича, крупного ученого, человека настоящего, даже, по мнению Виктора, непримиримого к недостаткам взрослых, стал таким сын этой женщины?», – задает вопрос студент пришедшим на собрание родителям.

В ходе дискуссии становится ясно, что истоки отчуждения кроют-

ся глубже, что главная героиня по-настоящему никогда не любила ни мужа, ни сына. И наступил час платежа. В такой беседе создается ситуация для анализа отдельными мамами и папами опыта семейного воспитания, определяется программа совместных действий школы и семьи. Завершая беседу и обсуждение, студенты выдвигают перед родителями новый вопрос: «Можем ли мы так бесцеремонно употреблять родительские права, как показано, например, в фильмах «А если это любовь?», «Вам и не снилось?»

Это заставляет каждого родителя вдуматься в смысл проведенной беседы, по-деловому оценить опыт других отцов и матерей. А дальше начинается поиск ответа на этот вопрос – с раздумьями, неудачами и радостными находками.

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

Находясь на практике и имея в запасе набор проблемных видеоматериалов для классных часов различной тематики, студенты чув-

ствуют себя очень комфортно при проведении различных внеклассных мероприятий, ибо они решают минимальную задачу: какую поставить нравственную проблему, что и как смотреть в представленном материале, а затем умело дирижировать различными высказываниями ребят и умело поставить точку над *i* в виде собственной оценки увиденного и услышанного.

Так, предлагая десятиклассникам проблемный ролик по фильму «Лидер», студент В.Колотвин (ныне кандидат биологически наук, руководитель отдела молекулярной диагностики «ИнтерЛабСервиса») поставил перед ребятами вопрос: «Как вы считаете, что изменится в вашем восприятии образа главного героя, если фильм будет закончен фрагментом пробега героя за машиной, увозящей гроб с телом любимого им, но ныне покойного учителя с криком «Остановите... остановите, прошу вас!», или фрагментом, когда герой переключается с трагической сцены на сцену пробега по стадиону вместе с одноклассниками, участвующими в спортивном пробеге?» И для десятиклассников данный вопрос стал острой проблемой обсуждения взаимоотношения «коллектив и личность», серией диспутов с участием учителей и студентов.

После завершения изучения курса педагогики, студенты, которые в условиях университета получают дополнительную квалификацию «Преподаватель», изучают спецкурсы по новейшим педагогическим технологиям, а затем работают над выпускным проектом. Решением Совета биологического

факультета было одобрено проведение на V курсе авторского спецкурса «Фильм в воспитательной системе современной школы», который стал системообразующим по определению как содержания, так форм и методов использования фильма в воспитательной работе с учащимися различных возрастов.

Для данного спецкурса было подготовлено учебное пособие, разработана технология нравственного и эстетического воспитания средствами киноискусства. Студенты, имея богатый предыдущий опыт по использованию фильма в учебном процессе, его значимости для формирования личности современного кинозрителя, подробно знакомятся с историей с историей отечественного и мирового кинематографа. Для них известными становятся имена Ф.Феллини, И.Бергмана, Л.Висконти и других ярких деятелей киноискусства. Открывали эти личности для себя вновь самостоятельно, как составную часть своего выступления перед коллегами на занятиях не только содержанием отобранного материала, демонстрируемым рядом, но, прежде всего, своей авторской позицией, его значимости для личности докладчика.

Так К. Толстых (ныне кандидат биологических наук), знакомя коллега с творчеством Ф.Феллини, открывал неизвестную для себя нишу знаний, которую он затем будет выполнять самостоятельным путем, что даст ему возможность на страницах печати выступать с критическими статьями по проблемам медиаобразования. Соавтор данной статьи Д.И.Игнатъев, работая над

диссертацией по биологии, по-прежнему решает для себя проблемные задачи по вопросам кинообразования, регулярно пополняя фонд проблемных киноматериалов кабинета педагогики, публикуя статьи в журналах по вопросам медиаграмотности и медиакомпетентности.

Таких примеров можно привести много. Студенты, которые после окончания университета стали педагогами, успешно учат своих воспитанников видеть в любом фильме автора, тому, что фильма без вдумчивого зрителя не бывает.

Хороший зритель владеет критериями отбора фильмов для просмотра, а общая схема обсуждения медиатекста отработана в совместной деятельности и может выглядеть следующим образом:

- вступительное слово ведущего, т.е. установка на восприятие;
- коллективное «чтение» фильма (коммуникативный этап);
- обсуждение фильма, подведение итогов занятия.

Обсуждение фильмов (согласно рекомендациям Ю.Н.Усова, О.А.Баранова, С.Н.Пензина, А.В.Федорова и других медиапедагогов) начинается с относительно более простых для восприятия произведения массовой культуры со следующими этапами:

- выбор эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения всего фильма;
- анализ данных эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления – в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и т.д.);

– выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

Завершается обсуждение проблемно-проверочным вопросом, определяющим степень усвоения аудиторией полученных умений анализа фильма (например: «С какими известными вам кинокартинами можно сравнить данное произведение? Почему? Что между ними общего?») [Баранов, 2008; Баранов, Пензин, 2005; Федоров, 2003; Федоров и др., 2012].

Для того чтобы кино стало эффективным средством нравственно-эстетического воспитания, необходимо приучить юного зрителя к тому, что фильм – далеко не всегда развлечение (нельзя согласиться с мнением, что эту работу надо начинать на более позднем этапе: чем раньше будет начата работа, тем значительнее будут успехи).

С сожалением приходится констатировать, что пока потребление медиакультуры (в первую очередь кино и ТВ) носит случайный характер. Это следствие, во-первых, обилия фильмов и телепередач различной художественной ценности, идейной и нравственной направленности, во-вторых, отсутствия у молодого зрителя навыков их отбора. Многие кинопроизведения, которые являясь гордостью художественной культуры, могут быть полезны для нравственного воспитания молодежи, по тем или иным причинам трудны для неподготовленного зрителя. К решению данной проблемы должен быть подготовлен учитель с его авторской позицией в решении этой сложной проблемой.

Литература

Абдрашитов В. Анатомия нелюбви: покурить без ребенка // Московский Комсомолец. 2012. 18 дек. С.7.

Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог: Изд-во НП «Центр развития личности», 2008. 214 с.

Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 180 с.

Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Кучма, 2003. 238 с.

Федоров А.В., Левицкая А.А., Челышева И.В., Мурюкова Е.В., Колесниченко В.Л., Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». М.: МО «Информация для всех», 2012. 614 с.

References

Abdrashitov V. (2012). Anatomy of dislike: smoke without a child. Moscow Komsomolets. 2012. Dec. 18, p.7.

Baranov, O.A. (2008). Tver film education school: 50 years. Taganrog: Publishing House «The Center of Person's Development», 2008. 214 p.

Baranov, O.A., Penzin S.N. (2005). The film in educational work with studying youth Tver: Publishing House of Tver State University, 2005. 180 p.

Fedorov, A.V. (2003). Media education in the western world. Taganrog: Kuchma, 2003. 238 p.

Fedorov, A.V., Levitskaya, A.A., Chelysheva, U.V., Muriukina, E.V., Kolesnichenko, V.L., Mikhaleva, G.V., Serdyukov, R.V. (2012). Scientific and educational center «Media education and media competence». Moscow: Information for all, 2012. 614 p.

СУЩНОСТЬ И РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ РЕДАКТОРА В РАБОТЕ С АВТОРАМИ-ДЕТЬМИ *

О. Ю. Вищук,
*аспирантка, Национальный технический университет Украины
(Киевский политехнический институт)*

Аннотация: появление на издательском рынке юных авторов привело к формированию новой редакторской компетенции – работы с авторами-детьми. Для редакторов одной из основных особенностей работы с детьми является необходимость реализовывать воспитательную функцию, которая полностью отсутствует в работе со взрослыми авторами. В данной статье мы постараемся определить, в чем заключается сущность этой функции, и каким образом редактор может влиять на воспитание и мировоззрение ребенка.

Ключевые слова: авторы-дети, детское авторство, воспитательная функция

The nature and implementation of the editor's educational function during the work with authors-children

Oksana Vishchuk,
*post-graduate student of National Technical University of Ukraine
"Kyiv Polytechnic Institute"*

Abstract: The appearance of young authors on the publishing market led to the formation of a new editorial competence: work with authors-children. For editors one of the key features of working with children is the implementation of educational function, which is completely absent in working with adult authors. In this article we try to determine what the nature of this function is, and how the editor can influence on the education and the worldview of the child.

Keywords: authors-children, children's authorship, educational function

В течение последних 20 лет в украинском и российском обществах (школьные пресс-центры), городов наблюдается повышение интереса («ЮнПресКлуб», Горловка, Украина; «Школа-студия журналистики «Контакт»», Северодвинск, Россия), областей и регионов («Центр детского и юношеского творчества», Крым, Украина; «Лига малой прес-

1) увеличивается количество организаций, объединяющих юных

журналистов на уровне школ (школьные пресс-центры), городов («ЮнПресКлуб», Горловка, Украина; «Школа-студия журналистики «Контакт»», Северодвинск, Россия), областей и регионов («Центр детского и юношеского творчества», Крым, Украина; «Лига малой прес-

* статья написана в рамках исследования, выполненного при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012-2013).

сы ЧР» Чувашская республика, Россия) и стран в целом («Лига юных журналистов России»);

2) также растет количество региональных и международных фестивалей детской и юношеской прессы («Золотая осень Славутича», «Золотой диктофон» Украина; «Волжские встречи», «Под парусом мечты», «Тень пера» Россия);

3) показателем интереса к детской журналистике на государственном уровне служит поддержка госорганами таких фестивалей и разнообразных проектов: так, например, российский мультипортал «Юнпресс» создан при финансовой поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям, а международный фестиваль-конкурс детско-юношеской журналистики «Пресс-весна на Днепровских склонах» (Украина) проходит при поддержке Главного управления образования г. Киева;

4) важный признак внимания общества к детскому журналистскому творчеству - появление во «взрослых» СМИ материалов юных журналистов. В Украине авторов-детей публикуют издания «Україна молода», «Метро Освіта», «Стена», в России – газеты «Ульяновская правда», «АиФ», «Дыхание земли» и др.

Несколько слабее выражен интерес к литературному детскому творчеству, так как принято считать, что дети в силу юного возраста и небольшого опыта не способны создать качественный литературный продукт. Поэтому издательства редко рассматривают возможность публикации произведений авторов-детей. Тем не менее, в обеих странах проводятся литературные кон-

курсы, по результатам которых создаются сборники детских текстов, например, сборники «3 любовь до життя» - произведения творчества конкурса детского творчества «Перлинка» (Украина) или «Новогодняя сказка» - произведения конкурса «Сказка в новогоднюю ночь» (Россия), также изредка на книжном рынке появляются малотиражные моноиздания авторов-детей: «Настина азбука» (Анастасия Николаева, 8 лет), «Стихи» (Аня Карлова, 4 года).

Вместе с тем современная мировая практика книгоиздания знает немало примеров полноценного детского авторства: произведения «Язык тинейджеров от А до Я» (Люси ванн Амеронген, 13 лет), «Как общаться с девочками» (Алек Гривен, 9 лет), «Пророчество камней» (Флавия Бужор, 12 лет), «Ерагон» (Кристофер Паолини, 15 лет) стали бестселлерами во многом благодаря юному возрасту своих авторов. Таким образом, подготовка редакторов периодических и книжных изданий, готовых к сотрудничеству с авторами-детьми, становится актуальным вопросом как издательского дела, так и медиаобразования, поскольку работа с юными авторами подразумевает общение с детьми, в результате которого осуществляется влияние на многие аспекты личности и мировоззрения ребенка.

Работа редактора с авторами-детьми отличается от работы со взрослыми авторами по многим параметрам, среди которых одни из важнейших - оценка и формирование положительного влияния, оказываемое редактором на развивающуюся личность талантливого ребенка. Обсуждая авторский ориги-

нал или статью со взрослым писателем или журналистом, редактор также может в определенной степени влиять на позицию и взгляды автора, но при работе с ребенком уровень воздействия на его мировоззрение будет гораздо глубже.

Существует несколько причин сильного влияния редактора на автора-ребенка.

Во-первых, как и любой взрослый, редактор обладает для ребенка определенным авторитетом «по умолчанию», а позиция взрослого профессионала дополнительно повышает внимание и доверие ребенка к его словам и замечаниям. Особенно сильно разница в отношении к знакомым взрослым (родственникам и учителями), и к чужим (в нашем случае, к редактору) заметна у авторов-подростков. Они активно подвергают сомнению авторитет близких, но готовы благожелательно воспринимать постороннего человека, не имеющего прямого отношения к их образованию и воспитанию [Новгородцева, 2006, с.45-46].

Во-вторых, правильная организация работы с авторами-детьми, т.е. поддержание рабочей, но, вместе с тем, теплой и дружественной атмосферы позволяет редактору создать комфортную для ребенка зону общения, в которой тот позитивно воспринимает и профессиональные замечания редактора, и его позицию по другим вопросам.

В-третьих, при условии регулярных встреч с авторами-детьми, редактор может общаться с ними с позиции наставника-ментора, т.е. индивидуального руководителя, заботящегося о развитии специальных способностей и об общем

культурном уровне незаурядного ребенка [Бабаева, 1996, с.245]. Сам редактор может и не осознавать этой позиции, становясь наставником не по должности, а из искреннего желания помочь талантливому автору реализовать свои творческие идеи. Позиция ментора, непривычная для отечественной формы образования, подразумевает тесное и благожелательное общение наставника и ученика, которое может выходить за рамки профессиональных вопросов и касаться других, важных для ребенка тем.

Существенное влияние редактора на авторов-детей отмечается в нескольких важных аспектах, связанных с творческой деятельностью и редакторской обработкой текстов. Наиболее значимыми из них являются:

- выбор ребенком темы произведения (дети младшего и среднего школьного возраста часто затрудняются с самостоятельным выбором темы, а подростки предпочитают писать в рамках ограниченного спектра тем);
- точка зрения автора на описываемую проблему (позиция автора-ребенка во многих случаях является не его личной, а заимствованной из рассуждений авторитетных взрослых);
- оценка ребенком действий вымышленных или реальных персонажей его художественных и журналистских произведений.

Среди других аспектов, которые не связаны непосредственно с текстами, но также могут повлиять на ребенка, стоит отметить общее отношение редактора к своей работе, которое может стать примером про-

фессионализма и компетентности, а также помочь авторам-подросткам в вопросах профориентации.

Таким образом, при работе с авторами-детьми перед редактором открываются широкие возможности влияния на детей, которые необходимо использовать с умом и для пользы не только издателя, но и самого ребенка, тем самым выполняя воспитательную функцию.

Сущность воспитательной функции редактора, работающего с авторами-детьми, как и в случае педагогической деятельности [Пидкасистый, 2010, с.330], состоит в осознанном и неосознанном влиянии, которое оказывает редактор на юных авторов при профессиональном общении и которое формирует нравственные и эстетические представления ребенка систему его взглядов на мир. Вместе с тем, в отличие от педагогов, редакторы без специального педагогического или психологического образования часто не осознают своего влияния на детей и в целом оказываются не готовыми к реализации воспитательной функции. В лучшем случае такой редактор просто упускает шанс позитивно повлиять на ребенка, в худшем – может навредить ему, формируя негативный образ процесса творческой работы над книгой и своей профессии и закрепляя возможные искажения в мировоззрении ребенка.

Адекватная реализация воспитательной функции редактора, работающего с авторами-детьми, может происходить лишь тогда, когда он понимает ее значимость и владеет хотя бы минимальной теоретической базой педагогических знаний (исключения составляют ре-

дакторы с природными педагогическими задатками). Наличие в системе работы с авторами-детьми двух основных типов редакторов – 1) профессиональных редакторов, в силу обстоятельств работающих с детьми, и 2) профессиональных педагогов, в силу обстоятельств работающих редакторами, подталкивает к выводу, что именно специалисты-педагоги более качественно реализуют воспитательную функцию редактора.

Но, оказавшись в нехарактерной для себя ситуации индивидуальной редакторской работы с автором-ребенком, не имея необходимых знаний о процессе создания произведения и его обработке, педагоги могут упускать воспитательные возможности, которые предоставляет им работа над детским произведением. Также, в тех случаях, когда редактором выступает педагог (например, в школьных газетах или при подготовке текстов талантливого ученика для литературных конкурсов) от недостатка редакторских компетенций может пострадать качество детских произведений. Поэтому оптимальным выбором специалиста для работы с авторами-детьми будет либо редактор, прошедший педагогическую подготовку, либо педагог, обладающий необходимыми знаниями о процессе редактирования произведений.

При формировании целей воспитания детей современная педагогика исходит из необходимости развития у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя не только как существо общественное, но и как неповторимую индивидуальность со своими специфическими запросами и индивидуальными

способами социальной самореализации [Бортыко, 2001, с.94]. Вместе с тем, вопрос конкретного целеполагания остается открытым, научные школы лишь предлагают общие направления воспитания, такие как «гуманистическое воспитание», «создание условий для развития тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные субъективные условия и объективные возможности», «формирование целостного человека культуры» [Рожков, 2010, с. 8-9]. И хотя при работе с авторами-детьми редактору не доступен системный подход, на котором базируются понятия воспитания и образования, он также может способствовать достижению глобальной цели воспитания – формированию гармоничного и всесторонне развитого человека.

Способы реализации воспитательной функции редактора, работающего с авторами-детьми, могут отличаться, в зависимости от того, с каким видом детских текстов – литературных или журналистских – работает редактор. При подготовке детьми материалов для периодических изданий редактор включается в творческий процесс на подготовительном этапе и может влиять на выбор детьми темы для статьи. Юные журналисты часто выбирают темы развлекательного характера, интересные не столько читателю, сколько самому автору, и мало дающие им обоим в плане личностного развития. Без вмешательства взрослых или более опытных подростков школьные газеты превращаются в сборник новостей шоу-бизнеса и спорта, приправленных анекдотами и лирическими стихами.

Задание редактора в таких случаях – не выбирать тему вместо ребенка, а предложить ему список актуальных социально и культурно значимых тем, интересных и автору, и читателю. Сегодня такими темами могут стать экологические проблемы, близкие ребенку (застройка зеленых зон, отсутствие экологической культуры у населения, вред, наносимый животному миру бытовыми отходами), вопросы сохранения национальных и региональных культурных особенностей, проблемы, связанные с самими детьми (увлеченность онлайн-играми, гаджетомания, проявления агрессии в школах) и т.д.

Если редактору удастся заинтересовать подобными темами автора-ребенка, а тому – подготовить хороший материал, воспитательная функция распространяется еще и на читателей издания. Увлеченный темой ребенок излагает ее более доступно и интересно, чем это сделал бы взрослый, и воспитание в этом случае происходит по принципу «равный - равному». Для самого же автора-ребенка процесс разработки актуальной и важной темы, которая поначалу может казаться ему неинтересной, несет не только новую информацию, но и заставляет формировать свое мировоззрение.

Когда речь идет о детях-авторах художественных произведений, влияние редактора на выбор темы ограничено, так как в большинстве случаев ребенок приходит к редактору с готовым текстом. Вопрос об уровне вмешательства редактора в тематику и смысловой слой детских произведений заслуживает отдельной дискуссии, но, даже если тема

остаётся неизменной, её можно обсудить с автором-ребёнком и предложить варианты тем для последующих произведений.

При работе над художественными текстами детей, редактор может обратить внимание на описанных персонажей (их роли, действия, реплики) и оценку автором важных моментов произведения. Так как тексты авторов-детей преимущественно предназначены для детского чтения, в них должны соблюдаться общие требования к детской литературе – автор должен давать позитивную и негативную оценку «правильным» и «неправильным» поступкам и решениям героев, разграничивать добро и зло, произведение в целом также должно выполнять воспитательную функцию [Огар, 2002, с.77-78, 109].

Авторы-дети заимствуют материал из реальной жизни, соответственно, оценка персонажей также переходит из реальности в произведение. Так, например, если ребёнок младшего или среднего школьного возраста восхищается старшеклассником, который срывает уроки, курит и хамит учителям, такой персонаж может позитивно оцениваться ним и в произведении. В текстах подростков негативными персонажами часто выступают родители, которые постоянно что-то запрещают и командуют. Задача редактора в таком случае – не просто изменить такие акценты в тексте, а и объяснить ребёнку, в чём не прав герой-старшеклассник, и в чём правы герои-родители.

Что касается поворотов сюжета, то они также могут быть неправильно оценены автором-ребёнком в тек-

сте. То, что ребёнок и для себя лично, и в произведении рассматривает как смелый поступок (персонаж-ребёнок потерял или сломал дорожку и убежал из дома, боясь наказания), на самом деле показывает уход от ответственности, поскольку смелость в подобной ситуации заключается в признании вины и попытке исправить положение.

Важно, чтобы редактор знал и учитывал психологические особенности детей разного возраста, и был готов помочь ребёнку в разрешении проблем и вопросов, которые дети стесняются и боятся обсуждать вслух, но выражают в творчестве. Эти проблемы могут быть как относительно безобидными и предсказуемыми (например, страх смерти у дошкольников, обострение чувства стыда у младших школьников, неудачи в отношениях с противоположным полом у подростков), так и более серьёзными, если речь идёт о насилии по отношению к ребёнку. Редактору без психологического образования сложно выявить в детском тексте признаки душевной или физической травмы, тем более, что такая цель при подготовке произведения перед ним не ставится, но если ребёнок сам пишет о насилии, редактору стоит сообщить об этом родителям или учителям юного автора.

Ещё один важный воспитательный момент – общее впечатление автора-ребёнка о работе редактора – часто проходит незамеченным. Тем не менее, для многих детей общение с редактором и совместная работа над произведением – это первый опыт вхождения во взрослую профессиональную жизнь с позиции

участника, а не стороннего наблюдателя. Если этот опыт окажется положительным, редактор будет не просто исправлять текст, а обсуждать все спорные моменты с автором-ребенком, рассказывать об издательском деле и журналистике, демонстрировать уважение к позиции ребенка, высоки шансы, что тот и в дальнейшем будет развивать свои литературные и творческие способности. Даже если ребенок не планирует продолжать авторскую или журналистскую деятельность, опыт общения со взрослыми на профессиональные темы, получение материального или морального вознаграждения за работу стимулируют ребенка к размышлению о вопросах дальнейшей профориентации. Позиция редактора в этих ситуациях также способна реализовывать воспитательную функцию – влиять на формирование гармоничного и всесторонне развитого человека.

Таким образом, редактор, работающий с авторами-детьми, может осуществлять влияние на детей и участвовать в их воспитании непосредственно во время совместной работы над детским произведением. К сожалению, из-за отсутствия педагогического и психологического образования, редакторы детской периодики и книжных изданий практически не выполняют свою воспитательную функцию. Обладая широкими возможностями по развитию детского мировоззрения, редакторы сосредотачивают свое внимание на тексте, игнорируя его автора. Изменить эту ситуацию можно, с одной стороны, добавив хотя бы краткие курсы психологии и педагогики в программы обучения редакторов,

с другой – информируя уже работающих редакторов об их воспитательной функции.

Литература

Бабаева Ю.Д., Лейтес Н.С., Мариютина Т.М. и др. Психология одаренности детей и подростков. М.: Академия, 1996. 416 с.

Бортыко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания. Волгоград: Перемена, 2001. 214 с.

Новгородцева А.П. Внутренние конфликты подросткового возраста // Культурно-историческая психология. 2006. № 3. С. 38-50.

Огар Э.И. Детская книга: проблемы издательской подготовки. Львов: Аз-Арт. 2002. 159 с.

Пидкасистый П.И. Психология и педагогика: учебник для вузов. М: Юрайт; Высшее образование, 2010. С. 284-426, 451-475.

Рождков М.И. Проблема цели воспитания в современной педагогике // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 4. Т.2. С. 7-11.

References

Babaeva, J.D., Leites, N.S., Marjutina, T.M. and others. Psychology of gifted children and adolescents. Moscow: Academy, 1996. 416 p.

Bortyko, N.M. Teacher in contemporary education. Volgograd: Peremena, 2001. 214 p.

Novgorodtseva, A.P. Internal conflicts of adolescence. Cultural-Historical Psychology. 2006. № 3, p.38-50.

Ogar, E.I. Children's book: Problems of edition. Lviv: Az-Art. 2002. 159 p.

Pidkasisty, P.I. Psychology and Pedagogy. Moscow: Yurayt Publishing, Higher Education, 2010, p. 284-426, 451-475.

Rozhkov, M. I. Problem of the goal of education in modern pedagogy. Herald of pedagogy of Yaroslavl. 2010. № 4. V.2, p.7-11.

**САЙТ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ
«МЕДИАДОШКОЛЬНИК.РФ» В РАБОТЕ РЕДАКТОРА
ПЕРИОДИЧЕСКОГО ИЗДАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА***

**О.О.Оноко,
Национальный технический университет Украины, Киев**

Анотация. Проанализирован интернет-ресурс «Медиадошкольник.рф» с точки зрения его ценности как уникального медиаобразовательного сайта, который вмещает комплексную информацию об обучении и воспитании дошкольников.

Ключевые слова: периодическое издание, редактор, дошкольник, медиаобразование, медиапедагог.

A media education website «Media Pre-School Child.rf» in the job of editor of a periodical for preschoolers

**O.O. Onoko,
National Technical University, Kiev, Ukraine**

Abstract. In the article there is analyzed media education website Media Pre-School Child.rf as a unique site, which accommodates comprehensive information about training and media education of preschool children.

Keywords: children's periodicals, editor, preschool age, media education, media educator.

На современном рынке печатной продукции представлено немало периодических изданий для детей разного возраста, начиная с двух лет. Однако не все они характеризуются надлежащим уровнем качества - как содержания, так и художественного оформления издания. По нашему мнению, причина такой ситуации - незначительное количество фундаментальных трудов по редактированию детской литературы в целом и периодики в частности. Это

обусловило актуальность нашего исследования. Мы хотим обратить внимание на такой интернет-ресурс, который будет полезен редактору периодического издания для детей дошкольного возраста.

Детскую периодику в разных аспектах исследовали многие украинские ученые. Это, в частности, Л.Беленькая, Т.Давидченко, Н.Кот, А.Кочегарова, Е.Огар, Ю.Стадницкая и др. Однако интернет-ресурсы, которые пригодились бы редак-

* статья написана в рамках исследования, выполненного при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012-2013).

тору детского периодического издания, не становились объектом научного анализа. Поэтому цель нашей статьи – проанализировать интернет-ресурс «Медиадошкольник.рф» как источник медиаобразования не только для педагогов, но и для редактора детской периодики. Объектом исследования является российский интернет-сайт «Медиадошкольник.рф» (<http://медиадошкольник.рф>). Для анализа был выбран именно российский сайт, так как аналогов в украинском интернет-пространстве пока нет.

Сейчас, в условиях свободного доступа к всемирной сети Интернет, информация стала еще ближе к человеку. Было бы нерационально игнорировать такую возможность повысить свой профессиональный уровень. Поэтому мы анализируем сайт «Медиадошкольник.рф» с точки зрения его полезности и актуальности для редактора детского издания для дошкольников, т.е. детей в возрасте от 2 до 6 лет.

Для современного украинского медиаобразования характерно бурное развитие новых медиа, появление новых технологий, научных исследований и программ, которые рассматривают медиа как комплекс усвоения детьми окружающего мира во всех его проявлениях [Пенчук, 2011, с. 242-243]. Массовые коммуникации - неотъемлемая часть жизни общества. Медиа и интерактивные технологии теперь используются и для обучения дошкольников. В силу своего развития детям этого возраста трудно воспринимать значительный поток информации, а тем более – фильтровать и критически оценивать ее. Именно поэто-

му не можем не согласиться с создателем анализируемого нами сайта «Медиадошкольник.рф» А.Немирич, что обучение медиаграмотности дошкольника должно стать приоритетным направлением в образовательной политике любого государства [Немирич, 2010].

Вместе с тем, по нашему мнению, периодическое издание может стать эффективным медиаобразовательным средством для ребенка, если редактор выступает в роли медиапедагога. Ведь именно он выбирает из числа предложенных материалов те, которые соответствуют возрасту ребенка, его интеллектуальному уровню, а также те, которые станут для читателя полезными с точки зрения его интеллектуального и общественного развития. Поэтому современный редактор периодического издания для дошкольников должен выполнять, кроме своих непосредственных обязанностей, еще и медиаобразовательную функцию, то есть с помощью материалов издания учить ребенка постепенно ориентироваться в медиамире, критически воспринимать, оценивать и фильтровать предложенную информацию.

Интернет-ресурс «Медиадошкольник.рф» был создан в 2011 году. Он посвящен медиаобразованию детей дошкольного возраста. Руководитель данного проекта - Анастасия Немирич – *тьютор в сфере дошкольного образования, учитель английского языка школы №16 деревни Кулиш Иркутской области*, лауреат и победитель многих педагогических конкурсов.

Как видим, авторитетность модератора ресурса не вызывает со-

мнений. Краткая биографическая справка на сайте подтверждает, что этот человек осведомлен в теме, может давать советы и делиться опытом.

О ценности и уникальности этого ресурса свидетельствуют и отзывы таких ведущих специалистов медиаобразовательной и педагогической отрасли, как В.Возчиков, профессор кафедры педагогики Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина, И.Челышева, кандидат пед. наук, зав. кафедрой социокультурного развития личности Таганрогского государственного педагогического института им. А.П.Чехова, А.Федоров, доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, главный редактор журнала «Медиаобразование» и др. Со всеми этими рецензиями можно ознакомиться в разделе сайта «Виртуальный диалог».

Сайт состоит из 11-ти основных рубрик, которые, в свою очередь, могут иметь несколько подразбук. Мы проанализировали ценность и полезность информации определенных рубрик сайта для редактора периодического издания для дошкольника в его профессиональной деятельности.

Первый раздел - «Родителям медиадошкольника», подразделение -«Библиотека». Материалы этого подразделения – научные и научно-популярные статьи о значении, методах медиаобразования дошкольников («Медиаобразование дошкольников: несколько советов родителям», «Медиаобразование для родителей: освоение семейной

медиаграмотности» и др.), а также о зависимости ребенка от экрана, влиянии на него информации и т.п. («Чем опасны окопы телерабства», «Как преодолеть экранную зависимость» и т.п.). По нашему мнению, такие материалы полезны не только для родителей, но и для специалистов, работающих с детьми.

Так, редактор детского периодического издания может брать из этой подрубрики идеи, а то и цитаты, фрагменты (со ссылкой на источник) для размещения в методических рекомендациях для родителей. Методические рекомендации для родителей, нашему мнению, должны быть неотъемлемой частью журнала для дошкольника (как, например, «Сторінка для батьків» в украинском журнале «Мамине сонечко»). Именно такие тексты информируют родителей об особенностях нервно-психического, социального и физического развития детей конкретного возраста (от 2 до 5 лет), определенных закономерностях восприятия заданий детьми конкретного возраста. Они содержат советы по трансформации задания в случае, если оно слишком сложное для ребенка, подчеркивают, какие навыки или умения развивает упражнение и т.д., а рекомендации по выполнению отдельных заданий служат инструкцией для родителей [Оноко, Онкович, 2012, с.119].

Следующая полезная рубрика - «Медиаотека дошкольника». Это своеобразная подборка аудиовизуальных материалов, которые, во-первых, интересуют детей такого возраста, а, во-вторых, познавательны для них. Кроме того, неко-

торые материалы сопровождаются комментариями - типа «Как правильно выбрать компьютерную программу для ребенка дошкольного возраста?» (подрубрика «Компьютерные игры») и др.

В библиотеке дошкольника можно послушать детское радио («Радио»), выбрать детское периодическое издание («Детская пресса»), прослушать сказки («Аудио-Сказки») и другие. То есть, исходя из формата, тематики и содержательного направления материалов, представленных в «Медиаотеке дошкольника», редактор может составлять тематические планы детского издания и одобрять или отклонять материалы, поступающие от авторов.

Учитывая, что рассматриваемый сайт российский, некоторые его рубрики, думается, пока будут неактуальными для украинских пользователей. Например, из рубрики «Дошкольное медиаобразование в России» выделим подрубрику «Статьи, публикации», полезную в качестве теоретической базы для специалиста, работающего с детской аудиторией («Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста», «Интерактивные формы и методы работы с медиатекстом в начальной школе», «Инновации в медиаобразовании»). Мы считаем эту рубрику полезной для самообразования редактора, а также (как и в случае с «Библиотекой») для методических рекомендаций для родителей в периодических изданиях для дошкольника.

Несколько похожа по содержанию рубрика «Наука» («Авторефераты, диссертации», «Словарь

медиа терминов», «Alma Mater»). Она тоже носит теоретический характер и может быть базой для редактора, который стремится освоить науку обучения медиаобразованию и медиаграмотности детей дошкольного возраста.

Особое внимание хотим обратить на рубрику «В помощь медиапедагогу». Уже само название показывает, что цель ее материалов – помочь педагогу расширить свои знания, перенять чужой опыт и т.д. Именно подобные тексты мы считаем полезными для редактора периодического издания для детей дошкольного возраста. Ведь рубрика содержит преимущественно материалы, имеющие практическое применение при работе с дошкольниками. Например, раздел «Интернет-сайты» – перечень наиболее важных российских и зарубежных сайтов по проблемам медиаобразования, медиаграмотности, медиапедагогики и медиакомпетентности, детских познавательных и развивающих сайтов, ссылки на виртуальные музеи и галереи мира и т.д. В «Методической копилке» собрана огромная подборка предложений для мультимедийных занятий в детском саду.

Выводы. Анализ интернет-ресурса «Медиадошкольник.рф», показал, что он полезен не только для родителей и педагогов, но и для редакторов периодических изданий для дошкольников. Ведь готовя издание, редактор тоже становится медиапедагогом, который отчасти определяет вкусы детской читательской аудитории. Именно поэтому его знакомство с методами, средствами и особенностями меди-

аобразования детей дошкольного возраста будет способствовать повышению культуры изданий для дошкольников, а само издание – максимально соответствовать запросам своей аудитории.

Литература

Немирич А. Обучение детей дошкольного возраста медиаграмотности в контексте непрерывного медиаобразования [Электронный ресурс] // Медиаобразование это новый взгляд на мир, медиамир. Режим доступа: http://media-v-doy.ucoz.ru/publ/obuchenie_detej_doshkolnogo_vozrasta_mediaqramotnosti/1-1-0-1.

Оноко О.О., Онкович А.В. Методические рекомендации для родителей как основная составляющая детских журналов для дошкольного возраста (на примере журнала "Мамине сонечко") // Массовая коммуникация: исто-

рия, настоящее, перспективы : научно-практический журнал. Луцк, 2012. №2. С.117-120.

Пенчук И.Л. Телевидение для детей в Украине. Запорожье: КПУ, 2011. 384 с.

References

Nemirich A. (2010). Education media literacy preschool children in the context of continuous media education // Media education is a new look at the world, media world. URL: http://media-v-doy.ucoz.ru/publ/obuchenie_detej_doshkolnogo_vozrasta_mediaqramotnosti/1-1-0-1.

Onoko, O.O., Onkovych, A.V. (2012). Methodical recommendation for parents as the main component of the children's magazines (for example, magazine "Mamune sonechko") // Mass communication: history, present, and prospects: scientific journal. Lutsk. №2, p.117-120.

Penchuk, I. L. (2011). TV for children in Ukraine. Zaporizhia: KPU, 384 p.

ФОРМЫ, МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРАКТИКЕ ЭСТЕТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ*

И.В. Чельшева,
кандидат педагогических наук,
доцент, член ассоциации кинообразования и
медиапедагогики России, Таганрогский государственный
педагогический институт имени А.П.Чехова

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы организации медиаобразовательного процесса в школьной и студенческой аудитории, получившие наибольшее распространение в практике эстетически ориентированного медиаобразования.

Ключевые слова: медиаобразование, методика медиаобразовательных занятий, эстетическая концепция медиаобразования, творческие задания на материале медиа.

Forms, methods and techniques of educational process in the practice of aesthetically oriented media education

Dr. Irina Chelysheva,
associate professor, member of Russian Association for Film and
Media Education,
Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute (Russia)

Abstract. The article deals with the problem of how media education process in schools and student audience, the most widespread in the practice of aesthetically oriented educators.

Keywords. Media education, media studies methodology, aesthetic concept of media education, creative assignments on material media.

В практике эстетически ориентированного медиаобразования в России накоплен значительный опыт организации занятий со школьниками и студентами на материале различных видов и жанров медиакультуры. Методика организации занятий основана на использовании циклов литературно-аналитических, литературно-имитационных,

театрализованно-ролевых и изобразительно-имитационных творческих заданий [Федоров, 2001].

В процессе медиаобразования учащиеся и студенты получают новые знания, выходят на более высокий осознанный уровень понимания медийной информации, знакомятся с различными областями ее применения, учатся осуществлять

* Статья написана при финансовой поддержке гранта РФНФ «Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960-2011)», проект № 12-06-00139. Руководитель проекта – И.В.Чельшева.

все виды анализа медиатекстов т.д. Среди основных приемов работы здесь наиболее продуктивными в современных условиях выступают решение эвристических и проблемных задач, дискуссии, игровая деятельность и т.п.

Значение игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе огромно. Это отмечается многими педагогами и психологами: Н.П. Аникеевой, Л.С. Выготским, В.С. Сухомлинским, Г.П. Щедровицким, Д.Б. Элькониным и др. Игра развивает творческие способности, в том числе - и способности к осуществлению новых видов деятельности. Управляя содержанием игры, включая в ее сюжет определенные роли, педагог может способствовать стимулированию положительных качеств личности, обогащать опыт переживаний и чувств. В медиаобразовательной деятельности получили распространение игры-импровизации, театрализованные, ролевые, сюжетно-ролевые, образно-ролевые, имитационные, режиссерские игры на медиаматериале.

Большой интерес школьников и студентов вызывают *ролевые игры* на материале различных медиа. Например, на материале прессы эстетическая компонента медиатекстов может быть рассмотрена в процессе работы «Школьных редколлегий», проведения «Конкурса дизайнеров» и др. Школьники и студенты активно работают над созданием собственных медиатекстов на заданные или свободные темы, иллюстрируют статьи всевозможных видов и жанров с применением разнообразных техник (от про-

стых рисунков и коллажей до компьютерного монтажа и дизайна).

Важное условие *игры-драматизации* заключается в отсутствии каких-либо внешних атрибутов. Все предметы и события игрового сюжета могут быть воображаемыми или замещаются предметами обычного окружения. В сюжет игры-драматизации включаются творческие идеи и предложения самих участников. К играм данного типа на материале медиа относятся рассказ о фильме «от первого лица», инсценировка эпизодов медиатекста, театрализованные этюды и т.д. Например, в процессе выполнения цикла театрализованно-ролевых творческих заданий для анализа медийных стереотипов телевизионных рекламных медиатекстов аудитории могут быть предложены следующие задания: подготовить театрализованный этюд на тему решения одного и того же стереотипного рекламного сюжета в различных жанрах (комедия, драма, детектив и пр.); театрализованный этюд на тему спора создателей рекламного медиатекста о том, какие конкретно коды (знаки, символы и т.д.) можно использовать при его создании; театрализованный этюд на тему игры в стереотипные персонажи и ситуации: аудитория получает задания сыграть роли стереотипных персонажей в стереотипных сюжетных ситуациях, близких к эпизодам конкретных рекламных медиатекстов («родители и ребенок», «домохозяйка и 3 говорящий 3 чистящий порошок», «сыщик и свидетель преступления», «продавец и покупатель», и т.д.). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая

группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект эпизода медиатекста.

Приведем еще один пример театрализованного этюда на материале произведений аудиовизуальной медиакультуры – подготовка и проведение «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами», медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.). «Журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы «авторам», которые в свою очередь предварительно готовятся к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища – конкретного медиатекста и пр. Возможен и иной вариант выполнения этого задания, заключающийся в подготовке «интервью»: небольшие творческие группы готовятся интервьюировать мифологических/сказочных персонажей конкретных медиапроизведений или их авторов.

Полноценному пониманию мотивов поступков главных героев фильма, телевизионной программы и т.п., может служить выполнение театрализованного задания (стади). Между школьниками (студентами) распределяются роли «судьи», «прокурора», «адвокатов», «обвиняемых» и т.д. В качестве «обвиняемых» могут быть представлены главные или второстепенные герои медиатекста. Все претензии и обвинения в ходе «суда» должны касаться конкретных эпизодов сюжета медиатекста. При выполнении

данного задания необходимо иметь в виду, что процедура «судебного процесса», даже если он театрализованый, довольно длительна. На предварительном этапе основная нагрузка ложится на плечи «прокурора» и «адвоката», которые должны тактически правильно подготовить свои выступления, представить фактический аудиовизуальный материал (фрагменты из фильма), доказывающий виновность или невиновность «подсудимых». Понятно, что такая работа требует от аудитории определенного багажа знаний об основных понятиях медиаобразования (восприятие, интерпретация, репрезентация, авторская идея и т.д.) и аналитических умений для всестороннего рассмотрения основных эпизодов и ключевых сцен фильма. В противном случае данное творческое задание не даст необходимого эффекта и не сможет способствовать развитию медиакомпетентности аудитории, и ограничится лишь пересказом фабулы медиатекста.

Большое значение в реализации игровых форм работы на материале медиа имеют развивающие элементы. Скажем, игры на развитие внимания средствами и на материале произведений медиакультуры могут быть самыми разнообразными по форме и характеру. Можно, к примеру, обратить внимание ребенка на звуки, голоса, предметы, эмоциональное состояние персонажей в фильме, программе и т.д.; изменения, которые происходят одновременно со сменой кадров. Например: «Что нового появилось к концу фильма?», «Какие звуки были слышны?» и т.д. Примерами таких игр могут слу-

жить такие виды заданий, как «Фотография за окном», «Что за чем?», «Кастинг» и др.

В *творческих играх*, наиболее близких по своей сущности к ролевым, активность участников направлена на выполнение замысла, развитие сюжета. При этом активное развитие фантазии и воображения, которое происходит посредством творческой деятельности вообще, и творческой игры – в частности, играет важную роль в расширении кругозора аудитории. Таким образом, творческие игры обеспечивают участникам новую позицию – исследователя, творца, вовлекают в поисковую деятельность. Именно такие задания вызывают особый интерес аудитории, будят смекалку, воображение.

В процессе медиаобразовательных занятий на аудиовизуальном материале довольно продуктивной формой работы является *создание телевизионных или кинематографических миниценариев*. 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 мини-группах по созданию небольших авторских ток-шоу) и др.

Не утратило своей актуальности и одно из традиционных творческих медиаобразовательных заданий, получившее распространение в практике эстетически ориентированного медиаобразования – *просмотр и анализ фрагментов медиатекстов*: определение их жанровой, художественной специфики, обсуждение достоинств и недостатков, рецензирование медийного материала.

Анализ произведений медиакультуры способствует развитию эстетических и художественных способностей аудитории, содействует более полноценному медиавосприятию, развитию критического мышления. Просмотр и коллективное обсуждение экранных медиатекстов (фильмов, телепередач и т.п.) помогает созданию атмосферы диалога, свободному обсуждению, развитию критического мышления и аргументированной оценке медийной информации.

В процессе анализа произведений медиакультуры широко применяются *дискуссионные методы*, которые могут осуществляться в форме «мозгового штурма», анализа жизненных ситуаций и т.п. По степени педагогического управления различают свободные, не контролируемые ведущим, и направляемые дискуссии.

Для того чтобы дискуссия была эффективной, ее участникам необходимо обладать определенными знаниями по обсуждаемой проблеме. Очень важное условие организации дискуссии – создание доброжелательной атмосферы.

тельной обстановки во время обсуждения, позволяющей всем участникам открыто высказывать свою точку зрения. Заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, а активное участие раскрепощает ее участников, развивает коммуникативные навыки, формирует уверенность в себе. Кроме того, в ходе дискуссии медиапедагог получает объективную картину того, насколько хорошо учащиеся (студенты) понимают обсуждаемые вопросы.

При организации дискуссии педагогу необходимо выбрать и сформулировать ее тему, определить продолжительность, наметить основные вопросы для обсуждения. В процессе дискуссии педагог выполняет роль консультанта, обобщает высказанные мнения, задавая по мере необходимости наводящие и уточняющие вопросы, делает выводы и заключения. К примеру, после просмотра фильма в студенческой аудитории возможно осуществление эстетического анализа, в процессе которого студенты имеют возможность более подробно ознакомиться с художественным и эстетическим своеобразием медиатекстов.

Творческие задания и упражнения на медийном материале могут быть включены в ход викторины или конкурсной программы. Конкурсы, турниры, олимпиады представляют собой соревновательные формы приобщения учащихся и студентов к медиаобразовательной деятельности. Проводятся они как своеобразная проверка широты знаний аудитории. Известно, что театрализованные, ролевые игровые и твор-

ческие упражнения способствуют активизации творческого потенциала аудитории, позволяют школьникам и студентам «вжиться» в роль героев медиапроизведения, лучше прочувствовать их характеры, мотивы поступков, глубину душевных переживаний.

Подготовка театрализованных заданий на медийном материале позволяет аудитории представить себя не только в образе героев конкретного аудиовизуального медиатекста, но и побывать в роли «кинокритиков», «журналистов», «режиссеров», «операторов», что, в свою очередь, позволяет проследить весь ход подготовки медиатекста, начиная от сценарной разработки до выхода фильма на экраны. Иными словами, «ролевые творческие задания дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время литературно-имитационных игровых практических занятий. Помимо практического погружения в логику строения сюжета медиатекста, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности» [Федоров, 2007, с. 225].

Творческое дело, задание, упражнение, игра и т.д. должны способствовать самовыражению, а для этого любая разумная идея, предложение, должны быть услышаны, и по возможности приняты педагогом. Каждый школьник (студент) должен найти свое место - как на подготовительном этапе выполнения задания, так и в его презентации: стать художником, сценаристом, болельщиком, оформителем,

костюмером, ведущим и т.д. Привлечение аудитории к совместному творческому процессу способствует развитию умений работать в команде, реализации творческих способностей всех участников.

Медиатворчество – признанное средство эстетического и художественного развития, самовыражения детей и взрослых. К примеру, занимаясь медийным творчеством, можно попытаться создать собственный фильм или виртуальный музей, в котором в качестве экспонатов будут помещены фотографии или видеохроника и т.д. Как показывает практический опыт, и школьники, и студенты с удовольствием занимаются съемочным процессом и демонстрируют результаты своего творческого поиска в аудитории. После просмотра подготовленных видеоматериалов проводится их обсуждение, включающее основные структурные компоненты медиатекста, соответствие готовой работы заявленному жанру, качество готового видеоматериала и т.д. Кроме того, участники творческих групп могут не только осуществлять съемочный процесс, но и организовать «рекламную компанию» – сделать своими руками киноафиши, подготовить и продемонстрировать рекламные объявления, нарисовать коллективные рисунки на темы медиатекстов, создать компьютерную презентацию собственного медиапродукта и т.д. С этой целью широко используются техники рисования, коллаж, создание комиксов по мотивам известных произведений экранной медиакультуры, компьютерные программы и т.д. [Федоров, 2001].

Последние годы в практике школьного и вузовского медиаобразования стали все активнее проводиться *интернет-форумы*. Данная форма работы представляет собой обмен мнениями с помощью электронных писем определенной тематики. Интернет-форумы отличаются мобильностью, возможностью осуществления обратной связи, использованием дополнительных информационных ресурсов (фотографий, видеороликов и т.д.).

Форма работы «*Ключевые термины*» особенно продуктивна при изучении новых понятий медиа и медиаобразования. Педагог выбирает из текста журнальной статьи четыре-пять ключевых терминов и выписывает их на доску. Парам отводится пять минут на то, чтобы методом мозговой атаки дать общую трактовку этих терминов и предположить, как они будут применяться на занятии. Когда учащиеся (студенты) приходят к единому выводу, применяется повторное изучение текста – с тем, чтобы проверить правильность их применения. В конце занятия возможно повторное обращение к данному приему: учащиеся (студенты), которых перед изучением темы попросили дать общую трактовку ключевых терминов и предположить, как они будут применяться в конкретном медиатексте, теперь, после чтения, просят описать, как же они в действительности применяются.

В методике медиаобразования хорошо зарекомендовал себя прием *свободного письменного задания*: учащимся (студентам) предлагается за пять минут, не останавливаясь, записать все, что им приходит в

голову по определенной теме (к примеру, «Популярные телевизионные передачи»). По истечении пяти минут можно предложить им прочитать написанное своему партнеру. Существует целый ряд вариантов выполнения данного задания. Допустим, можно предложить парам поделиться своими идеями со всей группой и создать ситуацию групповой мозговой атаки, или предложить подчеркнуть в своем сочинении те мысли, в которых менее всего уверен автор, и затем при обсуждении проверить их правильность.

Методический прием *взаимообучение* достаточно часто применяется в практике медиаобразовательных занятий на материале прессы. Данный прием, как и прием взаимопроса, позволяет всем участникам образовательного процесса оказаться в роли учителя и направлять остальных в работе над медиатекстом (который должен отличаться информативностью, актуальностью темы, вызывать интерес у аудитории). Взаимообучение организуется в группах из четырех-семи человек, которым раздаются экземпляры одного и того же текста. Учащиеся по очереди играют роль учителя – роль, которая требует от них выполнения пяти определенных действий. Когда все члены группы прочитали абзац (про себя), «учитель» делает следующее: 1) суммирует содержание абзаца; 2) придумывает вопрос по тексту и просит аудиторию на него ответить; 3) разъясняет моменты текста, которые для остальных участников остались непонятными; 4) дает прогноз возможного содержания следующего абзаца; 5) дает задание

перед чтением следующего абзаца.

Перед проведением данного приема, особенно в школьной аудитории, педагог должен проинструктировать каждую группу в отдельности, как им следует действовать, оказавшись «учителями».

«*Оставьте за мной последнее слово*» – еще один прием для стимулирования размышления после чтения печатного или изучения экранного медиатекста. Он дает основу для обсуждения текста любого плана: как повествовательного, так и описательного. Данный прием применяется для вовлечения в общую дискуссию наиболее пассивных учащихся (студентов). Алгоритм применения данного приема следующий:

- 1) во время чтения текста (просмотра фильма) найти несколько отрывков (ключевых эпизодов), которые, по мнению группы, являются особенно интересными или достойными комментария;
- 2) при работе с печатным медиатекстом выписать цитату на карточку или листок, не забыв пометить страницу (при работе с фильмом – кратко описать основные события эпизода);
- 3) на обратной стороне карточки предложить свой комментарий.

После этого проводится групповое обсуждение: аудитория обменивается своими мнениями, составляет комментарии и т.д. Последним свое мнение высказывает тот участник, который не проявил активности на предыдущих этапах занятия. Именно за ним остается решающее слово.

В методике медиаобразования получили широкое распростране-

ние разработки для самостоятельных занятий. Такие разработки помогают направить исследовательскую деятельность учащихся (студентов) даже в отсутствие педагога – допустим, когда они получили задание самостоятельно прочитать текст (просмотреть и проанализировать фрагмент из фильма).

Примером такой разработки могут стать *Двойные дневники* – метод, который дает возможность аудитории тесно увязать содержание медиатекста (например, содержание фильма) со своим личным опытом, удовлетворить свою природную любознательность. Особенно полезны *Двойные дневники*, когда учащиеся (студенты) получают задание изучить произведение медиакультуры вне учебной аудитории.

Чтобы сделать *Двойной дневник*, ученики (студенты) должны, проведя вертикальную линию, разделить чистую страницу пополам. Слева они записывают, какая часть медиатекста произвела на них наибольшее впечатление (воспоминания или ассоциации с эпизодами из собственной жизни, вызвала положительные или отрицательные эмоции и т.д.). С правой стороны дневника аудитории предлагается разместить свои комментарии (например, Какие мысли вызвала та или иная сцена фильма? Какой вопрос возник в связи с ней? и т.д.).

Десятиминутное эссе и другие свободные письменные задания. После чтения текста или общего обсуждения медиатекста можно предложить учащимся (студентам) кратко изложить свои мысли с помощью десятиминутного эссе (по методике свободного письма).

Эссе – небольшое прозаичное сочинение свободной композиции, передающее индивидуальные впечатления и соображения автора. Эссе позволяет включить учащегося (студента) в процесс самооценки, рефлексии достигнутых результатов; как правило, бывает посвящено какому-то спорному, дискуссионному положению, явлению, событию. Текст эссе – персонафицированный способ реагирования на заявленную проблему. Известны различные виды эссе. Как правило, эссе состоит из четырех частей, отвечающих следующим требованиям: 1) краткое содержание, в котором определяется тема и предмет исследования или приводятся основные тезисы; дается краткое описание структуры и логики развития материала; формулируются основные выводы; 2) основная часть эссе, где содержатся основные положения и аргументация; 3) заключение, где автором представляются результаты исследования и полученные выводы, могут быть обозначены вопросы, которые не были решены, и новые вопросы, появившиеся в процессе исследования; 4) библиография. Рекомендуемый объем для расширенного эссе составляет 4000-5000 слов. Эссе может быть написано как письмо, адресованное себе; обращение к читателям и приглашение к размышлению; психологический этюд или критический разбор проблемы и т.п.

Пятиминутное эссе – данный вид письменного задания применяется в конце занятия, чтобы помочь аудитории подытожить свои знания по изучаемой теме. Здесь предлагаются следующие задания:

написать, что они узнали по данной теме, и задать один вопрос, на который они так и не получили ответа. Результаты работы можно использовать при планировании следующего занятия.

Выводы. Итак, в процессе выполнения различных творческих заданий аудитория может реализовать свой потенциал, проявить выдумку, фантазию, воображение, предложить свои варианты выступления и т.д. Выполняя различные задания на медиаматериале ребенок (да и взрослый) более активно использует накопленный опыт, начинают вносить в много новых творческих элементов.

Вне зависимости от формы медиаобразовательной работы, приемов, которые используются при организации медиаобразовательного занятия [Баранов, Пензин, 2005; Муюкина, Чельшева, 2007; Федоров, 2003; 2004; 2005; 2012; 2013; Fedorov, 2012; 2013 и др.], медиапедагогическая деятельность строится как целостная система, а каждое занятие имеет четкую цель и комплекс педагогических задач. Важно, чтобы замысел конкретного медиаобразовательного занятия отвечал интересам и возможностям учащихся определенного возраста, их жизненному опыту, способствовал получению новых знаний, активизации познавательной активности и развитию творческого потенциала. Видение и понимание главной идеи, цели и задач медиаобразовательных занятий помогает педагогу обеспечить творческое участие каждого учащегося (студента) в процессе медиаобразования. Таким образом, использование рассмотренных в статье форм и методов работы с

произведениями медиакультуры различных видов и жанров, берущих свое начало в практике эстетически ориентированного медиаобразования, безусловно, имеет широкие перспективы для дальнейшего развития медиапедагогики.

Литература

Баранов О.А., Пензин С.Н. *Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью*. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.

Муюкина Е.В., Чельшева И.В. *Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»*: учеб. пособие для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.

Федоров А.В. Анализ медийных стереотипов положительного образа России на занятиях в студенческой аудитории (на примере экранизации романа Жюль Верна «Михаил строгов») // *Век науки и образования*. 2012. N 10-12. С.11-19.

Федоров А.В. Анализ элитарных медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере кинематографического наследия Ален Роб-Грийе) // *Век науки и образования*. 2012. N 4-6. С.22-30. № 7-9. С. 160-167.

Федоров А.В. В сетях шпионажа: анализ стереотипов советских фильмов о шпионах 1930-х годов на медиаобразовательных занятиях с студенческой аудитории // *Мир научных исследований*. 2012. № 9-10. С.8-13.

Федоров А.В. «Гиперболаид инженера Гарина»: роман и его экранизации на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Научный вестник столицы*. № 10-11. С. 28-36.

Федоров А.В. *Медиаобразование будущих педагогов*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.

Федоров А.В. *Медиаобразование в зарубежных странах*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.

Федоров А.В. *Медиаобразование и медиаграмотность*: учеб. пособие для вузов. Таганрог, 2004. 340 с.

Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. *Медиаобразование: социологические опросы*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.

Федоров А.В. Основные теории медиаобразования // *Мир научных исследований*. 2012. № 11-12. С.30-43.

Fedorov, A. (2013). *Film Studies in the University Students' Audience: From Entertainment Genres to Art House*. Moscow, 2013, 233 p.

Fedorov, A. (2012). Media education in Russia and Ukraine: comparative analysis of the present stage of development (1992-2012) // *PedActa*. 2012. Vol. 2. N 1. <http://dppd.ubbcluj.ro/pedacta/>

Fedorov, A. (2012). Russia and Ukraine: Media Literacy Education Approaches // *European Researcher*. 2012. Vol. 30. № 9-3, p.1556-1578.

Fedorov, A. (2012). The Analysis of Stereotypes of Politically Engaged Media Texts in Media Studies in Student Audience (by the Example of Renny Harlin's films "Born American" (1986) and "Five Days of War" (2011)). *European researcher*. 2012. N 11-3, p.2037-2041.

Fedorov, A. (2012). The Hermeneutical Analysis of the Soviet Fantasy Genre of the 1950s – 1960s and Its American Screen Transformation in Media Studies in a Student Audience. *European researcher*. 2012. N 11-3, p.2042-2055.

Fedorov, A. (2012). The Hyperboloid of Engineer Garin: the Novel and its Adaptation to Media Education Lessons in the Student Audience // *European Researcher*. 2012. Vol. 30. № 9-3, p.1579-1584.

References

Baranov, O. Penzin, S. *Film in Education with students*. Tver: Tver State University Press, 2005. 188 p.

Fedorov, A. *Film Studies in the University Students' Audience: From Entertainment Genres to Art House*. Moscow, 2013, 233 p.

Fedorov, A. *Media Education and Media Literacy*. Taganrog, 2004. 340 p.

Fedorov, A. *Media education in foreign countries*. Taganrog: Kuchma, 2003. 238 p.

Fedorov, A. Media education in Russia and Ukraine: comparative analysis of the present stage of development (1992-2012) // *PedActa*. 2012. Vol. 2. N 1. <http://dppd.ubbcluj.ro/pedacta/>

Fedorov, A. *Media education of future teachers*. Taganrog: Kuchma, 2005. 314 p.

Fedorov, A. *Media Education: History, Theory and Methods*. Rostov: CVVR. 708 p.

Fedorov, A. *Media Education: sociology research*. Taganrog: Kuchma, 2007. 228 p.

Fedorov, A. Russia and Ukraine: Media Literacy Education Approaches // *European Researcher*. 2012. Vol. 30. № 9-3, p.1556-1578.

Fedorov, A. The Analysis of Stereotypes of Politically Engaged Media Texts in Media Studies in Student Audience (by the Example of Renny Harlin's films "Born American" (1986) and "Five Days of War" (2011)). *European researcher*. 2012. N 11-3, p.2037-2041.

Fedorov, A. The Hermeneutical Analysis of the Soviet Fantasy Genre of the 1950s – 1960s and Its American Screen Transformation in Media Studies in a Student Audience. *European researcher*. 2012. N 11-3, p.2042-2055.

Fedorov, A. The Hyperboloid of Engineer Garin: the Novel and its Adaptation to Media Education Lessons in the Student Audience // *European Researcher*. 2012. Vol. 30. № 9-3, p.1579-1584.

Muryukina, E. Chelysheva, I. *Development of critical thinking of students of pedagogical high school within the specialization "Media Education"*. Taganrog: Kuchma, 2007. 162 p.

МЕДИААТТРАКТОР КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ ЛИНЕАРИЗАЦИИ КОГНИТИВНОЙ МЕДИАСРЕДЫ

Д.А. Равков

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования современной универсальной гипермедиасреды. Акцент сделан на методологическом анализе понятия флаттера и аттрактора – своеобразных «минуса» и «плюса» когнитивной медиасреды.

Ключевые слова: медиа, аттрактор, флаттер, ряд Фибоначчи.

Media attractor as the key component of cognitive media environment linearization

D.A. Ravkov

Summary. The article is devoted to the questions of modern universal hyper media environment forming. Special attention is given to the attractor and flatter essence.

Keywords: media, attractor, flatter, Fibonacci raw.

Формирование и развитие цифрового медиапространства, в основе которого лежат информационно-коммуникативные технологии, оказывает серьезное воздействие на образовательное пространство. Векторное распределение этого воздействия располагается в широком диапазоне, охватывающем, как техническую основу происходящего, так и интеллектуально-содержательный компонент медиакогнитивной деятельности. Динамические изменения информационной инфраструктуры современного общества способствуют усилению тенденции к визуализации (или наглядности) человеческого мышления. Сегодня мы больше зрители, нежели читатели. Этот глобальный процесс не обошел стороной и образовательное пространство. Современные средства зрительной коммуникации (компьютеры, мультимедийные проекторы, цифровые технологии обработки

изображения и звука) оказывают серьезное воздействие на сознание, внутренний мир, ценностные установки и, в конечном счете, формирование специалиста в целом. По меткому замечанию М. Маклюэна, «мы формируем инструменты, они, в свою очередь, формируют нас» (we shape our tools and they in turn shape us) [McLuhan, 1967, p.28.].

Поэтому вопросы использования современных технических средств на учебном занятии представляются неоднозначным и сложным элементом структуры педагогической системы.

Изображение или образ непосредственнее слова (или понятия) в смысле своего беспрепятственного проникновения в сознание. Вербальная информация для полноценного восприятия, эффективной переработки и последующего использования требует определенной подготовки, сформированнос-

ти линейной системы знаний, что подготавливается предшествующим опытом, мыслительной деятельностью и целенаправленной учебой. Визуальная информация нелинейна, имеет дискретный характер, автономна и фрагментарна по самой своей природе. Она несет в себе элемент завершенности, отрывочности и не требует наличия линейно скомпонованных знаний, включающих кодовый или понятийный словарь.

Преобладание визуальных форм предъявления учебной информации на современном занятии может привести к губительным последствиям, искажению хода учебного процесса и деформации функционирования педагогической системы. Использование комплекса наглядных средств (как динамического, так и статического характера) в учебном процессе должно носить подчиненный и вспомогательный характер. Эффективное использование аудиовизуальной информации возможно лишь при адекватном соответствии предлагаемого материала интеллектуально-эмоциональному уровню воспринимающей аудитории. Не будет ошибкой сказать, что методологическое единство создания и восприятия когнитивной медийной информации является аксиомой образовательного процесса в условиях цифровой медиасреды.

Невербальная доминанта образовательного пространства становится причиной ослабления линейных связей процесса формирования абстрактного мышления, без которого трудно представить себе гармонически развитую личность.

Развитие пространственно-образного мышления, второго «кита» человеческого сознания, в этих условиях, также претерпевает определенные деформационные видоизменения. В результате, общая медиакультура, как методологическая основа профессионального движения в цифровом медийном пространстве, начинает страдать печальными изъянами, которые тормозят процессы полноценного восприятия, хранения, обработки и использования медиainформации. На свет появляются печальные признаки неготовности качественного оперирования медиаданными.

В качестве наглядного примера можно привести существование, так называемого, «клипового сознания», отличающегося автономностью и фрагментарностью своей внутренней природы. Грозным явлением медиакогнитивной деятельности можно признать цифровой медиарелятивизм, который делает неустойчивой саму парадигму классического образования и, зачастую, сводит на нет, линейную выстроенность образовательного процесса. Вектор нелинейности медиарелятивизма настолько силен, что запросто опрокидывает классические, устоявшиеся во времени и пространстве догмы и аксиомы. Он услужливо подсказывает, что можно двояко трактовать очевидные вещи и придерживаться той точки зрения, которая удобна на данный момент. Таким образом, научная основа, а, временами, и здравый смысл, легко и безболезненно отодвигаются на «задворки» когнитивной медиасреды и беллетристическая основа уверенно выходит

на первый план. Здесь происходит зарождение спутников цифрового медиарелятивизма – медиагедонизм и медиасибаритство (использование медиатехнологий, исключительно, в развлекательных целях). Они еще дальше уводят процессы познавательной деятельности вглубь от реальной, научно обоснованной трактовки окружающей нас действительности.

В контексте нашей статьи, вышперечисленные явления, мы относим к методологическим флаттерам образовательного пространства. В своих рассуждениях мы опирались на ряд положений, изложенных в известной монографии М.В. Келдыша «Шимми переднего колеса трехколесного шасси» [Келдыш, 1945]. Проводя аналогии с выводами этой работы, посвященной изучению системы неустойчивых колебаний, мы, ассоциативно, ввели в методологический анализ понятия флаттера и аттрактора – своеобразных «минуса» и «плюса» внутренней структуры образовательного процесса.

Забегая несколько вперед, отметим, что флаттер является функциональной помехой процесса обучения. Аттрактор же, наоборот, помогает нейтрализовать негативное воздействие разнообразных флаттеров.

При этом, мы не должны упускать из вида коммуникативный характер образовательного процесса. Определяющим понятием коммуникативного поля медиакогнитивной деятельности является его дискурс, состоящий из медиатекста и социального процесса, в результате которого он появляется на свет.

Такое определение коммуникативного дискурса можно встретить, к примеру, во многих работах Р.Ходжа и Г. Кресса [Hodge, Kress, 1988, p. 137]. Здесь отчетливо видна прямая и непосредственная связь дискурса с социальным процессом, включающем медиатекст.

Нелинейность рассматриваемой нами системы усугубляется делением на две разнородные части – технико-содержательную (непосредственно цифровые медиатезнологии и интеллектуально-содержательное наполнение, порождаемых ими медиатекстов) и психологические аспекты социального процесса.

Приходится признать, что цифровая медиасреда (и, соответственно, познавательная деятельность в ее рамках) - сложная нелинейная система, со всеми вытекающими последствиями, плюсами и минусами такого положения вещей. Для выстраивания четкой методологической структуры управления такой системой неизбежно встает задача упорядочивания или линеаризации образовательного процесса. Тут мы сталкиваемся с проблемой навигации по линии взаимодействия философского тандема «порядок – хаос». Одно из решений - методы статистической физики, позволяющие взять в рассмотрение всю совокупность параметров нелинейной физической системы. Но этот путь долг, трудоемок и неоднозначен в своей методологической эффективности.

Более серьезное (и, наверное, вполне осуществимое в условиях реального учебного процесса) решение, на наш взгляд, лежит в плоскости применения понятия фазово-

го пространства [Юкава, 1981, с.34]. Здесь мы выходим на анализ сути происходящих процессов нелинейной системы, выявление определенных закономерностей и отличительных признаков, органически присущих ей. Внутренняя природа фазового пространства позволяет проводить линеаризацию сложного нелинейного процесса, трактуя динамику его развития посредством поведения (перемещения в пространстве) материальной точки. Геометрическое представление траекторий движения материальных точек позволяет наглядно представить сущность происходящего и произвести необходимый анализ. Для этого необязательно прибегать к построению графиков или диаграмм. Часто, бывает достаточным умозрительное представление и размышление о происходящем процессе. Место встречи фазовых траекторий - своеобразный опорный или ключевой момент в оценке того или иного состояния фазового пространства, а значит, - и нелинейного процесса, как такового. Эти «перекрестки» и являются так называемыми аттракторами – местом притягивания или встречи фазовых траекторий движения материальных точек, несущих в себе смысловую нагрузку, которая может объяснить поведение нелинейной системы. Условимся называть их медиааттракторами, поскольку мы имеем дело с цифровым медиапространством.

По сравнению с методами статистической физики, задействующими сложный математический аппарат и большой объем анализируемых данных, «точка зрения» фазо-

вого пространства позволяет быстрее и безболезненно проникнуть в глубинную суть происходящих процессов и приблизиться к решению серьезных вопросов современного медиакогнитивного поля.

Если обратиться к основным постулатам ТСО, приняв их за методологическую основу медийной семиотики, мы обнаружим здесь много общего и ощутим зримую взаимосвязь дня сегодняшнего со вчерашним. Возьмем, в качестве примера т.н. «принцип 7 ± 2 » - в обычном режиме сознательно воспринимаются семь информационных элементов (букв, слов, картинок и т.д.). Под обычным режимом будем понимать лекцию, беседу, семинар, иное мероприятие, подразумевающее когнитивную деятельность. Элементарная перегруженность (кадра, речи, плаката и т.д.) приведет к неэффективному, искаженному восприятию.

Элементы невербального характера, доминирующие в современном образовательном пространстве имеют сложную внутреннюю природу. У. Эко склоняется к мысли, что иконический знак соответствует, скорее не слову, а высказыванию [Эко, 1985, с.77], что значительно усложняет процесс декодирования визуальной медийной информации, поскольку порождаемый цифровым медиатекстом итоговый контекст не всегда лежит в плоскости информации определенной длины.

Эта неопределенность, зачастую, становится помехой в качественном восприятии медиатекста. И здесь, обеспечение методологического единства создания и вос-

приятия цифровой учебно-познавательной информации представляется трудно разрешимой задачей.

Неопределенная информационная длина итогового контекста восприятия иконического знака создает дополнительные трудности при применении формулы « 7 ± 2 ». Декодировка сложного, по своей структуре и конфигурации, высказывания требует большего времени и определенной готовности для полноценной расшифровки медиасообщения. В таких неординарных случаях, будет оправданным использование одного сложного элемента (скажем, того же иконического знака, обладающего ярко выраженной неопределенностью медиаконтекста). Как справедливо отмечает К. Фелкер, специалист научной школы журналистики университета в Беркли (Калифорния, США) – «мы находимся на новом, неизвестном медиадороге и это изменяет саму природу нашего восприятия информации» [Markoff, 1995],

Одним из путей решения проблемы качественного использования визуальных форм учебной информации нам представляется эвристический подход к методике использования современных технических средств. Эвристические методы обучения подразумевают творческий характер взаимодействия преподавателя и обучаемых. Результатом такого сотрудничества является создаваемая учащимися образовательная продукция: идея, гипотеза, эксперимент, учебное наглядное пособие и т.д.

Так, при проведении лабораторных работ по курсу ТСО нами применяется ряд эксперименталь-

ных разработок по методике развития аудиовизуального мышления учащихся. Примером эвристического подхода к процессу обучения может послужить метод оптической интенсификации световых контрастов учебно-информационного кадра и акцент на «золотую» пропорцию Фибоначчи. Он же рассматривается нами, как медиааттрактор, противостоящий негативному воздействию разнообразных флаттеров медиасреды.

Метод заключается в том, что оригинал какого-либо изображения (репродукция, плакат, макет и т.п.) фотографируется или снимается на видеопленку. Затем, в ходе учебного занятия, осуществляется световая проекция этого изображения с такого расстояния, чтобы размеры демонстрируемого кадра точно совпали с оригиналом. При этом светлые участки изображения ярко освещаются, а тени остаются затемненными, с правильной градацией всех тонов. Использование этого метода вносит заметное оживление в процесс чтения лекции или проведения лабораторного занятия, существенно повышает интерес учебной аудитории и служит действенным средством переключения внимания учащихся в нужных местах изложения.

Многие функции зрения зависят от яркости рассматриваемого изображения. С увеличением яркости объекта разрешающая способность глаза постепенно возрастает, причем вначале быстро, а затем медленно. Для полноценного восприятия демонстрируемых изображений необходимо выбрать такую величину оптимальной яркости рассматри-

ваемого объекта, при которой решающая способность глаза человека близка к максимальному ее значению. Кадр состоит из большого количества элементов, отличающихся друг от друга по яркости: интервал яркости определяется отношением яркостей наиболее светлого и темного участков. При проекции необходимо, чтобы интервал яркости изображения кадра был равен интервалу яркости самого кадра. Однако, в реальных условиях демонстрации, соблюдению этого принципа мешает ряд параметров. В первую очередь, это многократное отражение света от поверхности линз, граничащих с воздухом, в результате чего образуется рассеянный поток световых лучей, который накладывается на изображение и снижает интервал яркости. В результате, контраст изображения падает.

Применение метода оптической интенсификации позволяет устранить эти недостатки и добиться соотношения интенсивности освещения, близкой к реальным условиям восприятия. Оптическая интенсификация, скажем, летнего пейзажа с наличием в изображении большого количества солнечного света, позволяет получить соотношение ярких и темных участков 1000 : 1.

В процессе изучения основ создания современных наглядных пособий метод оптической интенсификации применяется нами вместе с приемами статической вариоскопии - изменения размеров и формата проецируемого кадра в процессе демонстрации. Для последовательного рассмотрения и анализа отдельных участков (монтажных соединений) изображения

на объектив проекционного аппарата крепится каше (непрозрачная маска необходимой геометрической формы), в результате освещенным оказывается требуемый участок, или совокупность участков изображения. Второй технический способ использования статической вариоскопии – компьютерная подготовка изображений с заранее наложенными, масками.

Монтажное сочетание кадров - первооснова композиционного построения учебного наглядного материала. Метод оптической интенсификации позволяет улучшить процесс «раскадровки» изучаемого изображения и провести на более высоком уровне анализ конфигурирования визуальной информации. Принципы композиции раскрываются путем деления изображения на десятки кадров разной крупности. Студенты учатся располагать эти «кадры» в определенном смысловом, динамическом порядке, что приводит, в итоге, к развитию творческого подхода и к формированию навыков и умений в вопросах создания современных электронных наглядных пособий.

Процесс интеллектуальной активности человека можно свести, в конечном счете, к монтажной организации отдельных изображений, отдельных визуальных представлений. На этом основана теория интеллектуального кино С.М. Эйзенштейна [Эйзенштейн, 2002, с. 138].

Можно с уверенностью предположить, что формирование навыков монтажного или композиционного мышления - необходимый структурный компонент методики развития аудиовизуального мышления, как

такового. Профессиональная культура современного специалиста педагогического профиля просто немыслима без серьезной подготовки в вопросах грамотного и эффективного применения современных технических средств на учебном занятии.

Особенное внимание уделяется нами «золотой пропорции» или ряду Фибоначчи. Так, скажем, при работе над созданием динамических медиатекстов обнаружилось, что ключевые кадры наиболее удачных, в методологическом отношении, видеотекстов располагаются на временной шкале в последовательности, близкой известному ряду Фибоначчи: 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55 (в сек.). Принцип «золотого сечения» актуален и при работе с неподвижными изображениями различной внутренней природы.

Статическая вариоскопия рассматривается нами, как элемент бесконечной иррациональности, взятой в качестве основы положительной медиакогнитивной итерации [Ravkov, Gulyakin, Krautsova, 2008]. «Золотая пропорция» Фибоначчи – естественный компонент окружающей нас действительности (многочисленные примеры встречаются, сплошь и рядом, в живой природе, архитектуре, живописи). Числовой показатель 0,618 в медиатекстах, создаваемых в учебной аудитории – действенный «лакмус» развития внутренней медиакультуры [Кравцова, Равков, 2006, с.113]. Однако, диагностический инструментарий, базирующийся на ряде Фибоначчи – это лишь одна сторона медали, или видимая часть луны. Куда больший интерес представля-

ет положительная итерация медиакогнитивной деятельности, инициируемая «золотой пропорцией» и ведущая к формированию зрелой и устоявшейся медиакомпетентности, как воздух необходимой, для профессиональной навигации в современном цифровом медийном пространстве. Материал данной статьи – лишь пробная попытка осветить одни из первых шагов в этом направлении.

Литература

- Келдыш М.В. Шимми переднего колеса трехколесного шасси. М., 1945.
- Кравцова А.В., Равков Д.А. Ряд Фибоначчи как структурный элемент цифрового медиатекста // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика = Teacher education in the context of transformation processes: methodology, theory and practice: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 7-8 декабря 2006. Минск, 2007. С. 111-113.
- Эйзенштейн С. Психологические вопросы искусства. М.: Смысл, 2002. С. 138.
- Эко У. О членениях кинематографического кода // Строение фильма. М., 1985. С. 85.
- Юкава Х. Лекции по физике. М.: Энергоиздат, 1981. С.54.
- Hodge, R., Kress, G. Social semiotics. Cambridge, 1988. 156 p.
- Markoff J., If Medium Is the Message, the Message Is the Web. New York Times, November, 20, 1995.
- Mcluhan, M., Fiore, Q. The Medium is the Massage. London, 1967, p.28.
- Ravkov, D., Gulyakin, V., Krautsova, A. The metacognitive tools of forming personal creative media environment // International Conference of Education, Research and Innovation, 17th-19th November, 2008.- IATED, Madrid (Spain), paper# 101.

References

- Eco U. (1985). On the articulation of cinematic code // Film construction. Moscow, 1985, p.85.
- Eisenstein S. (2002). Psychology questions of Art. Moscow: Sense, p. 138.
- Hodge, R., Kress, G. Social semiotics. Cambridge, 1988. p. 156
- Keldysh, M. V. Shimmy of first wheel, Moscow, 1945.
- Kravtsova, A.V., Ravkov, D.A. (2006). Fibonacci raw as structural element of digital mediatext. Teacher education in the context of transformation processes: methodology, theory and practice. p. 111-113.
- Markoff J., If Medium Is the Message, the Message Is the Web. New York Times, November 20, 1995.
- Mcluhan, M., Fiore, Q. The Medium is the Massage. London, 1967, p.28.
- Ravkov, D., Gulyakin, V., Krautsova, H. The metacognitive tools of forming personal creative media environment // International Conference of Education, Research and Innovation, 17th-19th November, 2008.- IATED, Madrid (Spain), paper# 101.
- Ukawa H. (1981). Lectons on physics. Moscow: Energoizdat. p. 54.



УЧЕБНЫЕ КУРСЫ ПО МЕДИАОБРАЗОВАНИЮ

Media Education Training Courses

СПЕЦКУРС ДЛЯ ВУЗА «МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ»*

А.В.Федоров,
*доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной
работе Таганрогского государственного педагогического
института имени А.П.Чехова,
президент Ассоциации медиапедагогов России,
mediashkola@rambler.ru*

Аннотация. Задачи учебного спецкурса «Модели медиаобразования»: анализ основных терминов медиа и медиаобразования; характеристика основных этапов исторического развития теорий медиа и медиаобразования в мире; анализ современной социокультурной ситуации в контексте медиа и медиаобразования в разных странах мира; изучение и анализ конкретных теорий медиа и медиаобразования; анализ основных моделей медиаобразования; анализ путей внедрения данных моделей в учебный и внеучебный процессы.

Ключевые слова: медиаобразование, программа, анализ, модели, медиа-текст, учащиеся, медиакомпетентность.

University training course “Models of Media Education”

Prof. Dr. Alexander Fedorov,
*president of Russian Association for Media Education,
vice-rector of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru*

Abstract. The training course “Models of Media Education”: an analysis of the main terms of media and media education; description of the main stages of the historical development of media theory and media education in the world, an analysis of contemporary social and cultural situation in the context of media and media education around the world, the study and analysis of specific theories of media and media education; analysis of the major models of media education, analysis of ways of implementing these models in academic and extra-curricular processes.

Keywords: media education, program analysis, model, media text, students, media competence.

Программа учебного спецкурса для вузов «Модели медиаобразования»

Пояснительная записка

Прежде, чем перейти к анализу моделей медиаобразования, необходимо рассмотреть основные теории в области масс-медиа, поскольку именно на них в той или иной степени опираются как российские, так и зарубежные медиапедагоги. Значительное влияние на формирование многих из этих теорий оказали классические труды Г.Лассуэла и М.Маклюэна. Анализ научной литературы показывает, что можно выделить следующие основные теории медиа: «инъекционную», «идеологическую», семиотическую, культурологическую, эстетическую теории медиа, теорию «потребления и удовлетворения», теорию развития критического мышления и др.

Анализ существующих в медиаобразовании концепций показал, что к «протекционистскому» («предохранительному», «прививочному», «защитному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «идеологическую», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от вредного влияния медиа, включая медиатексты

низкого художественного качества; и противопоставить этому влиянию «классические культурные ценности» или лучшие современные произведения - книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать «избирательными» или «дискриминационными» (*discriminatory*), так как во многих случаях медиапедагоги, придерживаясь подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «протекционистских» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, учет его интересов и вкусов, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать аналитическое мышление, то и умения отстаивать свои медиапредпочтения.

К «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теории формирования критического мышления, так и семиотическую, культурологическую теории. Впрочем, идеологические и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами).

Бесспорно, «практическая» теория медиаобразования в чистом виде существенно отличается от «протекционистской» или «анали-

* Финансирование исследования выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012-2013).

тической». Однако анализ вышеупомянутых теорий показывает, что практические подходы в качестве составной части в том или ином виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования. Что лишний раз свидетельствует о необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса.

Конечно, плохо, когда педагог навязывает аудитории свои вкусы, пытаясь развивать личность через общение с высокими образцами медиакультуры. Но, думается, не лучше выглядит и позиция педагога, тщательно анализирующего на занятиях с учащимися этикетки от консервных банок и телерекламу прохладительных напитков, оправдывая свои действия словами, что в современной науке отсутствуют четкие критерии «хорошего» и «плохого» в художественных вкусах, как, впрочем, и в определении «высокого» и «низкого» качества медиатекстов.

В выдвинутой А.В.Шариковым социокультурной теории медиаобразования сделана попытка преодолеть перекосы как теории развития критического мышления (с ее акцентом на «разоблачение» негативных или лживых тенденций в медиакультуре), так и во многом основанных на семиотической теории медиаобразования концепций «визуальной грамотности», «медиаграмотности», которым часто свойственен отрыв от социальных аспектов деятельности медиа.

Так или иначе, в большинстве случаев теории и модели медиаобразования подчинены центральной роли школьника, студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам ра-

венства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися.

Итак, актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами (особенно – будущими педагогами) моделей медиаобразования в школе и вузе.

Объект учебного курса – процесс развития теорий медиа и медиаобразования, основанных на них медиаобразовательных моделей.

Предмет учебного курса – основные теории и модели медиаобразования.

Цель учебного курса: анализ моделей медиаобразования с точки зрения их использования в процессе обучения студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:

- анализ основных терминов медиа и медиаобразования;
- характеристика основных этапов исторического развития теорий медиа и медиаобразования в мире;
- анализ современной социокультурной ситуации в контексте медиа и медиаобразования в разных странах мира;
- изучение и анализ конкретных теорий медиа и медиаобразования.
- анализ основных моделей медиаобразования;
- пути внедрения данных моделей в учебный и внеучебный процессы.

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина - В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к выявлению содержания изучаемого процесса исторического развития теорий медиа, медиаобразования, моделей медиаобразова-

ния; на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития теорий медиа и медиаобразования, моделей медиаобразования.

Методы: анализ научной литературы по теории медиа и медиаобразования, искусствоведению, культурологии, медиаобразованию, сравнительный анализ исторического развития теорий медиа, медиаобразования и моделей медиаобразования в разных странах, в различные периоды, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий. Оценка студенческих знаний производится с помощью специальных показателей.

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

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам

необходимо четко представлять себе:

- ключевые понятия курса («медиа», «медиаобразование», «модели медиаобразования», «медиаграмотность», «медиапедагогика», «медиавосприятие», «медиа-текст», и др.);

- ключевые этапы исторического развития теорий медиа, медиаобразования и моделей медиаобразования в России и за рубежом;

- характерные особенности конкретных теорий медиа, медиаобразования, моделей медиаобразования в различные периоды и в различных социокультурных условиях;

- современную ситуацию в области развития медиа, медиаобразования, моделей медиаобразования;

Практическая значимость: в результате занятий студенты будут не только обладать запасом знаний по теории медиа, медиаобразования, по концепциям моделей медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической практике.

Итоговая форма отчетности – зачет.

Тематический план учебного спецкурса для вузов «Модели медиаобразования»

№	Название темы:	Лекции (час.)	Семинары (час.)
1	Терминология медиа и медиаобразования	1	-
2	Основные теории медиа	1	-
3	Основные теории медиаобразования	2	2
4	Основные модели медиаобразования	2	4
ИТОГО: 12 час.		6	6

**Тематический план лекций
учебного спецкурса для вузов
«Модели медиаобразования»
(аннотации)**

**ТЕМА № 1. Терминология медиа и
медиаобразования (1 час)**

Понятие коммуникации. Функции коммуникации. Модель коммуникации Г.Лассуэла: коммуникатор – сообщение – канал – адресат – эффект. Медиа (средства массовой коммуникации) – комплексное средство освоения человеком окружающего мира в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах. Г.Лассуэл и М.Маклюэн – основоположники теории медиа. Медиа как один из ведущих факторов социализации человека (мегамакро-мезо-микрофакторы социализации с помощью медиа).

Понятия «медиа», «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика», «медиакомпетентность», «кинообразование», «медиавосприятие», «критическое мышление», «критическая автономия» и др. Ключевые понятия медиаобразования: «агентства медиа» или «источники медиаинформации» («media agencies»), «категории медиа» («media categories»), «технологии медиа» («media technologies»), «языки медиа» («media languages»), «аудитория медиа» («media audiences»), «репрезентации медиа» («media representations») и др.

Виды и жанры медиа. Функции масс-медиа (информационная, воспитательная, образовательная, социально-управленческая, рекре-

ативная, релаксационная, компенсаторная, эстетическая и др.). Классификационные параметры медиатехнологий (по категории объектов, по уровню применения и усвоения опыта, по философской основе, по базовому фактору развития, по ориентации на сферы развития личности, по характеру содержания и структуры, по виду социально-педагогической деятельности, по типу управления социально-воспитательным процессом, по организационным формам, по методам и средствам, по направлению модернизации и т.д.).

Социально-педагогическая классификация медиа: по типу основного средства (печать, радио, кино, телевидение, видео, компьютерные сети и др.), по каналу восприятия (аудио, видео, аудиовизуальные, знаковые – текстовые, графические), по месту использования (индивидуальные, групповые, массовые, домашние, рабочие, транспортные и др.), по содержанию информации, направлению социализации (идеологические, политические, нравственно-воспитательные, познавательные-обучающие, эстетические, экологические, экономические), по функциям и целям использования (получение информации, образование, общение, решение проблем, развлечение, социальное управление), по результату воздействия на личность (развитие кругозора, самопознание, самовоспитание, самообучение, самоутверждение, самоопределение, регуляция состояния, социализация). Целевые ориентации (с позиций социальной политики, системы образования, медиаагентств и заказчиков

медиатекстов). Варианты негативного влияния медиатекстов на аудиторию. Понятие медиаэкологии.

Медиа субъекты (коммуникаторы) и их градация по профессиональному признаку (руководящее звено медийных агентств, творческие работники медиасферы, технический персонал) и по группам интересов (политические структуры, собственники и сотрудники медиаагентств, рекламодатели, медиапедагоги, медиакритики). Масс-медиа как «параллельная школа».

Возможности социального контроля над медиа. Феномен медиакритики. Основные функции медиакритики (информационно-коммуникативная, познавательная, коррекционная, социально-организаторская, просветительская, коммерческая).

Понятие о значениях и смыслах медиа текстов. Проблема дезинформации и манипуляции массовым сознанием. Понятие о правовых основах медиа. Потенциал медиаобразования в плане развития человеческой личности: эмоций, интеллекта, самостоятельно творческого и критического мышления, мировоззрения, эстетического сознания (восприятия, умений художественного анализа и пр.), активизации знаний, полученных в процессе изучения традиционных дисциплин гуманитарного цикла. Медиаобразовательные акции и проекты ЮНЕСКО и Совета Европы. Национальные и международные ассоциации медиаобразования. Международная и национальная сеть медиаобразовательных интернетных сайтов.

ТЕМА № 2. Основные теории медиа (1 час)

«Инъекционная» теория медиа (Inoculatory Approach, Protectionist Approach, Hypodermic Needle Approach) и ее базовые положения (сильное и прямое воздействие медиа, понимание любого медиа текста как эффективного стимула, вызывающего немедленную ответную реакцию аудитории, которая представляет собой пассивную массу отдельных индивидуумов, лишенных способности противостоять всевластному влиянию медиа; восприятие медиа в качестве опасного «агента упадка культуры» и т.д.).

Теория «потребления и удовлетворения» (Uses and Gratifications Approach) как теория ограниченного влияния медиа (базовые положения: медиа не формируют человеческое мировоззрение; медиа – только одна из частей человеческих потребностей, составляющая интеллектуального развития; аудитория активно отбирает для себя те медиа тексты, которые удовлетворяют ее запросам и т.д.).

Идеологическая теория медиа (Ideological Approach) и ее базовые положения (очень сильное воздействие медиа на аудиторию; медийное распространение идей в соответствии с установками «правящего класса»; деление аудитории на социальные классы; приоритет политических, классовых и моральных ценностей а медиа текстах; медиа как поле «идеологической борьбы» и т.д.). Сходство марксистской теории медиа с тоталитарными теориями медиа в целом.

Ведущие представители идеологической теории медиа – А.Граммши, В.Баскаков и др.

Семиотическая теория медиа (Semiotic Approach). Понятие о семиотике как науке о знаковых системах. Понятие знака. Семиотическая теория медиа («Медиа как система символов») и ее базовые положения (сильное влияние медиа на аудиторию; медиа как «матрица» новых социальных мифов, которые представляются публике в виде «очевидных фактов»; семиотический (знаковый) характер медиатекстов; аудитория - пассивная масса потребителей медийной мифологии); стремление медиа завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов как угроза свободе потребления медийной информации и т.д.). Ведущие представители семиотической теории медиа – Р.Барт, К.Метц, У.Эко, Ю.Лотман, М.Ямпольский и др.

Этическая теория медиа (Ethical Approach). Предполагается, что медиа способны формировать определенные духовные, этические/моральные, ценностные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних).

Теологическая/религиозная теория медиа (Theological Approach). Предполагается, что медиа способны формировать определенные религиозные, духовные, этические/моральные, ценностные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних).

Культурологическая теория медиа (Culture Studies Approach) и ее базовые положения (сильное влияние медиа на аудиторию; медиатекст - сложная структура зна-

чений и «кодов»; а медиа - поле борьбы различных социальных концепций; аудитория лишена пассивности; аудитория представляет собой сообщество «субкультурных формаций», групп с различными культурными ориентациями, с разным уровнем «декодирования» медиатекстов; медиа, скорее, предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов; аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания, она не просто «считывает» медийную информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует и т.д.). Близость данной теории к теории «диалога культур» М.М.Бахтина и В.С.Библера.

ТЕМА № 3. Основные теории медиаобразования (2 часа)

«Иньекционная» («защитная», «протекционистская», «прививочная») теория медиаобразования (Protectionist Media Education Approach, Inoculatory Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defense Approach, etc.) и ее теоретическая база - «инъекционная» теория медиа (теория «магической пули»). Ключевые цели «инъекционной» теории медиаобразования (предохранение от вредных воздействий медиа, противопоставление «вечных культурных ценностей» негативному воздействию медиа, обучение пониманию различий между реальностью и медиатекстом; смягчение эффекта чрезмерного увлечения медиа - в основном по отношению к детской и молодежной ауди-

тории и т.д.). Педагогическая стратегия: вскрытие негативного влияния медиа (к примеру, телевидения) на конкретных примерах, доступных для понимания конкретной аудитории.

Теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории (Uses and Gratifications Media Education Approach) и ее теоретическая база (теория «потребления и удовлетворения» в области медиа). Ее направленность на помощь аудитории извлечь из медиа максимум пользы в соответствии со своими потребностями (с учетом стимулирования понимания учащимися роли медиа в их жизни, способностей к анализу и оценке отдельных элементов медиатекста), что рассматривается в качестве главной цели медиаобразования.

Идеологическая теория медиаобразования (Ideological Media Education Approach) и ее теоретическая база: марксистская теория медиа. Главные цели медиаобразования: стимуляция желания аудитории изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далекие от марксистских теорий), или, наоборот, внушение, что сложившаяся система медиа - самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам марксистского толка). Основное содержание медиаобразования: политические, социальные и экономические аспекты медиа. Педагогическая стратегия: анализ многочисленных противоречий, которые содержат политические, социальные и экономические аспекты медиа с точки зрения того или иного класса.

Семиотическая теория медиаобразования (Semiotic Media Education Approach). Семиотическая теория медиа (Р.Барт, Ж.Берже, К.Метц) как теоретическая база семиотической теории медиаобразования. Главная цель медиаобразования: обучение аудитории «правильно читать» медиатекст. Основное содержание медиаобразования: коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа. Педагогическая стратегия: обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т.д. (denotation/connotation).

Культурологическая теория медиаобразования (Cultural Studies Media Education Approach) и ее теоретическая база (культурологическая теория медиа). Главная цель медиаобразования: обучение аудитории пониманию того, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д. человека. Основное содержание медиаобразования: «ключевые понятия» медиаобразования, роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Педагогическая стратегия: оценка и критический анализ медиатекстов. Ведущие представители культурологической теории медиаобразования (Д.Бэкингам, К.Бэзэлгэт, Э.Харт, Б.Дункан, К.Ворсноп и др.).

«Практическая» теория медиаобразования (Practical Media Education Approach) и ее теоретическая база: адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа. Тип отношений медиа и аудитории (влияние медиа на аудиторию ограничено,

она может сама правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями). Главная цель медиаобразования: помочь аудитории извлечь из медиа максимум практической пользы в соответствии со своими потребностями. Основное содержание медиаобразования: обучение учащихся (или педагогов) использовать медийную аппаратуру. Педагогическая стратегия: изучение технического устройства медийной аппаратуры и формирование практических умений использования данной аппаратуры, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

Теория медиаобразования как формирования «критического мышления» (Critical Thinking Media Education Approach, Critical Democratic Approach) и его теоретическая база (синтез «защитной», «семиотической» и «идеологической» теорий; последняя адаптируется в смягченном, лишенном откровенно «классового» и «марксистского» подхода виде). Тип отношений медиа и аудитории: медиа – «четвертая власть», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Главная цель медиаобразования: защитить учащихся от манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества. Основное содержание медиаобразования: влияние медиа с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов). Педагогическая стратегия: анализ влияния медиатекстов на индиви-

да и общество, развитие «критического мышления» аудитории по отношению к медийной информации. Л.Мастерман как ведущий сторонник теории медиаобразования как развития критического мышления.

Эстетическая (художественная) теория медиаобразования (Aesthetic Media Education Approach, Media as Popular Arts Approach) и ее теоретическая база (культурологическая теория медиа). Главная цель медиаобразования: обучение аудитории основным законам и языку художественного спектра медиаинформации, развитие эстетического (художественного) восприятия и вкуса, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов. Основное содержание медиаобразования: язык медиакультуры, авторский мир создателя художественного медиатекста, история медиакультуры (история киноискусства, художественного телевидения, фотографии и т.д.). Педагогическая стратегия: критический анализ художественных медиатекстов, их интерпретация и оценка. Ведущие представители эстетической теории медиаобразования (Ю.Н.Усов, С.Н.Пензин, О.А.Баранов, Ю.М.Рабинович и др.).

Этическая теория медиаобразования (Ethical Media Education Approach). Теоретическая база - этическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные духовные, этические/моральные, ценностные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних). Из этого вытекает главная цель этического медиаобразования: приобщить

аудиторию к той или иной модели поведения, к ценностным ориентациям, отвечающим тем или иным моральным установкам. Педагогическая стратегия базируется на изучении мировоззренческих, этических аспектов медиа и медиатекстов.

Теологическая/религиозная теория медиаобразования (Theological Media Education Approach). Теоретическая база - близкая к этической теологическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные религиозные, духовные, этические/моральные, ценностные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних). Из этого вытекает главная цель теологического медиаобразования: приобщить аудиторию к той или иной модели поведения, к ценностным ориентациям, отвечающим тем или иным религиозным догматам. Педагогическая стратегия базируется на изучении теологических, мировоззренческих и этических аспектов медиа и медиатекстов.

Социокультурная теория медиаобразования (Social and Cultural Media Education Approach) и ее теоретическая база: культурологическая (необходимость образования как результат развития медиакультуры) и социологическая (как результат осознания в педагогике значимости социальной роли медиа). Основные положения социокультурной теории медиаобразования (А.В.Шариков): 1) развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специально профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК; 2)

учитывая массовость медийной аудитории, у профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медийных дисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа; 3) эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние медиа на свою жизнь, что порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Экологическая теория медиаобразования (Ecologic Media Education Approach) (Н.Ф.Хилько, 2001 и др.). Эта теория опирается на труды известных ученых экологов и философов (В.И.Вернадского, Л.Н.Гумилева и др.). Медиапедагоги-«экологи» убеждены, что необходимо развитие экологии медийного восприятия как составной части медиаграмотности человека, предполагающей терапевтическую умеренность в просмотрах, контроль и ограничения, критический анализ медиатекстов, «использование экологической стратегии противодействия насилию и изображению патологий с экрана, виртуальному взаимодействию через компьютер, и, самое главное, сохранению духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции» (Хилько, 2001). Основное содержание «экологического медиаобразования» представляет собой синтез положений, взятых из «протекционистской», «эстетической» и «этической» теорий медиаобразования и теории развития критического мышления. Педагогическая страте-

гия данного подхода основана на обучении «экологическим принципам» контактов с «виртуальной реальностью», когда экологические проблемы восприятия медийной информации рассматриваются с точки зрения ее нравственно-эстетического содержания, что расширяет «понимание сферы экологической деятельности как духовно-личностных ресурсов» (Хилько, 2004).

Теория медиадеятельности / медиаактивности (Media Activity Approach) исходит из признания того факта, что медиаобразование строится «на последовательном разворачивании педагогами благоприятных условий для освоения аудиторией следующих форм деятельности:

- адекватное восприятие медиатекстов, как продуктов человеческой деятельности, понимание механизмов их возникновения и тиражирования, их критическая оценка и квалифицированное суждение о них;
- включенное наблюдение за характером функционирования в обществе средств массовой информации и коммуникации (как системы, так и ее отдельных предприятий), ориентация в них в целях их осознанного выбора и потребления;
- участие в диалоге с массмедиа на основе современных технических средств;
- освоение процесса создания медиатекстов на основе участия в медиаобразовательных проектах разной степени масштабности» [И.А.Фатеева, 2007, с.34].

ТЕМА № 4. Основные модели медиаобразования (2 часа)

Образовательно-информационные модели медиаобразования (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.), опирающиеся в основном на культурологическую, эстетическую, семиотическую, социокультурную теории медиаобразования.

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

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

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

Социокультурные модели медиаобразования (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.

Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетических и социокультурных подходов.

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

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

Технология практической реализации современных моделей медиаобразования, базирующаяся на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые могут использоваться педагогами, как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Ориентация моделей медиаобразования 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:

- соотношение с современной медийной ситуацией, 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);

- соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих способностей, индивидуального мышления в методике проведения занятий, направленных на максимальное использование потенциальных возможностей медиакультуры;

- использование в медиаобразовательных моделях гедонистических, компенсаторных, терапевтических, познавательно-эвристических, креативных и игровых потенциалов медиакультуры, позволяющих вовлечь аудиторию в перцептивно-интерпретационную деятельность и анализ пространственно-временной, аудиовизуальной структуры медиатекста.

Широкий диапазон внедрения моделей медиаобразования: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности (отдельные уроки, факультативы, спецкурсы, интеграция в различные учебные предметы, кружковая работа и т.д.).

**Тематический план семинаров
учебного спецкурса для вузов
«Модели медиаобразования»
(аннотации)**

**ТЕМА: Основные теории
медиаобразования (2 часа)**

Ключевые вопросы и задания к семинару:

Какая из нижеследующих теорий медиаобразования основана на изучении знаковых систем?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. эстетическая
- b. протекционистская
- c. семиотическая
- d. идеологическая

Какое из приведенных ниже слов не имеет отношения к теориям медиаобразования?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. репрезентация
- b. аудитория
- c. категория
- d. медиана

В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. аудиовизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотношении и образных обобщениях частей экранного текста.

b. коллаж – использование разнотипных объектов и фактур в одном медиатексте.

c. агентство медиа – совокупность технических средств, людей,

создающих и распространяющих медиатексты.

d. все средства массовой коммуникации всегда отражают точку зрения государственной власти на социокультурные процессы.

Какая из приведенных ниже функций НЕ имеет отношения к медиа и теориям медиаобразования?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. терапевтическая
- b. информационная
- c. развлекательная
- d. вегетативная

Какие из приведенных ниже умений НЕ имеют отношения к теориям медиаобразования?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. перцептивные
- b. селективные
- c. кинологические
- d. аналитические

В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. теория «потребления и удовлетворения» в области медиаобразования предполагает, что аудитория активно отбирает для себя медиатексты, которые удовлетворяют тем или иным ее запросам.

b. средства массовой коммуникации – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией.

с. экранные искусства – аудио-визуальные искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности.

d. критическая автономия в области медиакультуры – абсолютная независимость критических суждений о медиатексте, ни в чем не совпадающая с суждениями других людей.

Какая из нижеследующих теорий медиаобразования основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию.

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. культурологическая
- b. инъекционная
- c. социокультурная
- d. эстетическая

Продолжите фразу: *Манипулятивное воздействие произведенной медиакультуры – это ...*

(нужно выбрать только один вариант ответа)

a. система способов и приемов аудиовизуального монтажа.

b. система манипуляций при создании медиатехники.

c. система способов и приемов воздействия на сознание аудитории с целью навязывания каких-либо идей и/или введения в заблуждение.

d. система медитационных движений при контакте с произведениями медиакультуры.

ТЕМА: Основные модели медиаобразования (4 часа)

Ключевые вопросы и задания к семинару:

1. По каким характеристикам модели медиаобразования могут быть объединены в группы?

2. На какие принципы обучения могут быть ориентированы модели медиаобразования?

3. Какие виды деятельности могут предусматривать медиаобразовательные модели?

4. В каких учреждениях возможно внедрение моделей медиаобразования? Каким образом? С приоритетом каких технологий?

Список литературы к учебному спецкурсу для вуза «Модели медиаобразования»

Баженова Л.М. В мире экранных искусств. Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. 71 с.

Бакулев Г.П. Массовая коммуникация. Западные теории и концепции. М.: Аспект-пресс, 2005. 176 с.

Бакулев Г.П. Основные концепции массовой коммуникации. М., 2002.

Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. 87 с.

Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.

Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1992. 167 с.

Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2004. 174 с.

Библер В.С. Основы программы // Школа диалога культур: основы программы / Под ред. В.С.Библера. Кемерово: АЛЕФ, 1992. С.5-38.

- Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
- Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
- Бондаренко Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры. Омск, 2001.
- Бондаренко Е.А. Теория и методики социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2000. 91 с.
- Брайант Дж., Томпсон, С. Основы воздействия СМИ. М.: Вильямс, 2004. 432 с.
- Брейтман А.С. Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: Дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1997.
- Бэзэлгэт 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.
- Вершинская О.Н. Информационно-коммуникационные технологии и общество. - М.: Наука, 2007. - 203с.
- Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕРСЭ, 2003. 304 с.
- 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.
- Гура В.В. Проблема разработки педагогических целей при проектировании медиаобразовательной среды // Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. III. Ростов, 2001. С. 139-142.
- Духанин В.Н. Православие и мир кино. М.: Drakkar, 2005. 190 с.
- Журин А.А. Медиаобразование школьников на уроках химии. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. 184 с.
- 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.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проект, 2005. 448 с.
- Кириллова Н.Б. Медиалогия как синтез наук. М.: Академический проект, 2012. 368 с.
- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. 240 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. 272 с.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1974. 25 с.

- Лотман Ю.М. Семиотика и проблемы киноэстетики. Таллин: Эсти Раамат, 1973. 137 с.
- Луман Н. Медиа коммуникации. М.: Логос, 2005. 280 с.
- Макаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире. М., 2000.
- Маклюэн М. Понимание медиа. М.; Жуковский, 2003.
- Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия. Т.1 / Гл. ред. В.В.Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. С. 555.
- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент / Под ред. А.В.Федорова. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. 80 с.
- Медиаобразование, интегрированное с базовым / Под ред. Л.С.Зазнобиной. М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. 173 с.
- Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. СПб, 1996.
- Моль А. Социодинамика культуры. М.: КомКнига, 2005.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. 147 с.
- Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире: Методология анализа и практика исследований. М., 2003.
- 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. гос. ун-та, 1987. 176 с.
- Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского государственного университета. 2001. № 1. С. 70-73.
- Поличко Г.А. Киноязык, объясненный студенту. М.: Русское слово, 2006. 201 с.
- Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. М.: Просвещение, 1988. 191 с.
- Пропл, В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
- Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы) // Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.
- Романовский И.И. Масс-медиа. Словарь терминов и понятий. М.: Изд-во Союза журналистов России, 2004. 480 с.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки кадров работников образования, 1999. 116 с.
- Терин В.П. Массовая коммуникация. Исследование опыта Запада. М.: Изд-во МГИМО, 2000.
- 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. В мире экранных искусств. М.: SVR-Аргус, 1995. 224 с.
- 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: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1989.
- 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.

Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). Рукопись. 1995. 18 с.

Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. М.: МП Новая школа, 1993. 90 с.

Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007. 270 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование // Педагогика. 2002. № 2. С.21-26.

Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии // Педагогика. 2002. № 1. С. 97-99.

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

Федоров А.В. Медиаобразование в России // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2002. № 7. С. 29-32.

Федоров А.В. Медиаобразование во Франции // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2001. № 3. С. 46-47.

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

Федоров А.В. Терминология медиаобразования // Искусство и образование. 2000. № 2. С.33-38.

Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Муюкина Е.В., В.Л. Колесниченко, Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». М.: МОО «Информация для всех», 2012. 614 с.

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

Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. М., 2003.

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. Аудиовизуальная культура: Словарь. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, Омск. гос. ун-т, 2000. 149 с.

Хилько Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. Омск: Сиб. филиал Российского ин-та культурологии, 2004. 158 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 медиатворчества. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. 96 с.

Хилько Н.Ф. Экология аудиовизуального творчества. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2005. 110 с.

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

Цыганов В.В. Медиа-терроризм: терроризм и средства массовой информации. Киев: Ника-Центр, 2004. 124 с.

Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.

Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.

Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. 43 с.

Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации. М.: Социальные отношения. Перспектива, 2004. 248 с.

Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

- Ястребцева Е.Н. Медиатека: Как создать в школе медиатеку. М.: Информатика и образование, 1994.
- Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М: Проект Гармония, 2001. 216 с.
- 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.
- Baake, D. and all (Eds.) (1999). Handbuch Mediaen: Medienkompetenz. Modelle und Projecte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 308 p.
- Bachmair, B. (1993). TV Kids. Ravensburg: Buchverlag.
- Baran, S. J. (2002). Introduction to Mass Communication. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. Communications, N 4, pp.91-135.
- Barthes, R. (1965). Mythologies. Paris: Editions de Seuil.
- Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations. Paris - London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.
- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) Media Education Worldwide. Paris: UNESCO, 256 p.
- BFI - British Film Institute (2003). Look Again! London: British Film Institute, 60 p.
- Blumeke, S. (2000). Mediaenpädagogische Kompetenz. München: KoPad-Verlag, 400 p.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). Secondary Media Education. London: British Film Institute.
- Buckingham, D. (2003). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press, 219 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.
- Eco, U. (1976). A Theory of Semiotics. Bloomington: Indiana University Press.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
- Fedorov, A. (2008). On Media Education. Moscow: ICOS UNESCO 'Information for All', 156 p.
- Fedorov, A. (2010). Media Education and Media Literacy: Russian Point of View. Saarbrücken (Germany), 2010, 364 p.
- Fedorov, A. (2011). Modern Media Education in Russia: Theory and Practice. Saarbrücken (Germany), 2011, 120 p.
- Fedorov, A. (2011). Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and present. Saarbrücken (Germany), 2011, 132 p.
- Gerbner, G. (1995). Educators, Activists Organize to Promote Media Literacy in U.S. In: The New Citizen. 1995, Vol. 2, N 2.
- 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.
- Gripsrud, J. (1999). Understanding Media Culture. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Hart, A. (1991). Understanding Media: A Practical Guide. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.202.
- 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. (1997). *Media Education: Portraits of an Evolving Field*. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London: Transaction Publishers, p.2.
- 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.
- Masterman, L. (1998). *18 Principles of Media Education*. In: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>
- Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe, pp.6-59.
- McMahon, B. and Quin, R. (1999). *Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment*. In: *Children and Media*. Image.Education.Participation. Göteborg: 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.
- Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc., 255 p.
- Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO*. In: *Outlooks on Children and Media*. Göteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
- Rother, L. *Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective*. *Telemidium, 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 and Enright Eliceiri, E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Greenwood Press, 234 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: 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.
- Worsnop, C.M. (2004). *Media Literacy Through Critical Thinking*. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction and NW Center for Excellence in Media Literacy, 60 p.

**СПЕЦКУРС ДЛЯ ВУЗА
«ТЕХНОЛОГИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ»***

**А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе
Таганрогского государственного педагогического института
имени А.П.Чехова,
президент Ассоциации медиапедагогике России,
mediashkola@rambler.ru**

Аннотация. Предмет учебного курса – основные технологии медиаобразования в школе и вузе. Цель учебного курса: анализ технологий медиаобразования с точки зрения их использования в процессе обучения студенческой аудитории. Задачи учебного курса: изучение классификации показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности; изучение технологии проведения медиаобразовательных занятий.

Ключевые слова: медиаобразование, программа, анализ, технологии медиаобразования, медиатекст, учащиеся, медиакомпетентность.

The training course “The technology of media education in schools and universities”

**Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Media Education,
vice-rector of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru**

Abstract. The subject of the course - the core technology of media education in schools and universities. The aim of the course: an analysis of media education technologies in terms of their use in training classroom. Objectives of the course: the study of the classification performance of professional knowledge and skills needed by teachers for media education, the study of the technology of media education.

Keywords: media education, program analysis, technology, media education, media text, students, media competence.

* Финансирование исследования выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012-2013).

**Программа учебного спецкурса
для вузов
«Технология медиаобразования
в школе и вузе»**

Пояснительная записка

Анализ теории и практики российского и зарубежного медиаобразования показывает, что в большинстве случаев медиаобразовательные концепции подчинены центральной роли школьника, студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися. В мировой медиапедагогике в целом преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей медиа.

В обобщенном виде главные этапы реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:

- получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);
- развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений для понимания идей (нравственных, философских проблем и пр.), образов и т.д.;
- развитие креативных практических умений на материале медиа.

Бесспорно, каждый из данных этапов можно воплощать в жизнь автономно, однако в данном случае медиаобразование будет, скорее

всего, однобоким. Так в одном случае на первый план выйдет информация, в другом случае - аналитическое мышление, а в третьем – практические умения.

При этом медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: «дескриптивный» (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); «личный» (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); «аналитический» (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); «классификационный» (определение места произведения в историческом контексте); «объяснительный» (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге учащиеся должны не только получить удовольствие от общения с медиакультурой, но и уметь интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора/агентства, устно и письменно обсуждать характеры персонажей/действующих лиц и развитие сюжета), связать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценить факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.), реагировать на произведение (написать рецензию, минисценарий и т.д.), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретать знания (зна-

комиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в различные исторические эпохи, изучать основные направления стилей, приемов, творчество выдающихся мастеров), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию аудитории места медиакультуры в обществе, так как она связана с социальными, политическими, экономическими, религиозными и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося (студента).

Итак, актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами (особенно - будущими педагогами) технологии медиаобразования в школе и вузе как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и аналитически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – процесс медиаобразования в школе и вузе.

Предмет учебного курса – основные технологии медиаобразования в школе и вузе.

Цель учебного курса: анализ технологий медиаобразования с точки зрения их использования в процессе обучения студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:
- изучение классификации показателей профессиональных знаний и

умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности;

- изучение технологии проведения медиаобразовательных занятий.

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к выявлению содержания изучаемого процесса медиаобразовательных технологий.

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию, педагогике, искусствоведению, культурологии, сравнительный анализ медиаобразовательных технологий в разных странах, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний.

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

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

- ключевые понятия курса («медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика», «медиавосприятие», и др.);

- основные модели медиаобразования (подробное изучение которых предусматривается спецкурсом «Модели медиаобразования»);

- классификации показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности;

- характерные особенности конкретных технологий медиаобразования.

Практическая значимость: в результате занятий студенты должны не только обладать запасом знаний по теории медиа и медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической практике.

Итоговая форма отчетности – зачет.

**Тематический план лекций
учебного спецкурса для вузов
«Технологии медиаобразования
в школе и вузе»**

**ТЕМА № 1. Классификация
показателей профессиональных
знаний и умений, необходимых
педагогам для
медиаобразовательной
деятельности (2 часа)**

Показатели профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности: «понятийный» («ориентационный») уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования; «сенсорный» уровень систематичности медиа-

образовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов; «мотивационный» уровень мотивации медиаобразовательной деятельности; «операционный» уровень методических умений в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие, объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.); уровень педагогического артистизма (общая педагогическая культура, внешний облик, самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.); «креативный» уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).

**ТЕМА № 2. Основы
медиаобразовательных
технологий (4 часа)**

Виды и формы медиаобразования. Программы медиаобразо-

**Тематический план учебного спецкурса для вузов «Технология
медиаобразования в школе и вузе»**

№	Название темы:	Лекции (час.)	Семинары (час.)
1	Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности	2	-
2	Основы медиаобразовательных технологий	4	6
	ИТОГО: 12 час.	6	6

вания школьников и студентов. Лектории, утренники и вечера, посвященные медиакультуре. Фотовыставки и стенгазеты. Факультативы и кружки по медиакультуре. Дискуссионные медиаклубы. Любительские медиа студии. Репродуктивные, эвристические, игровые, проблемные медиаобразовательные занятия. Развитие полноценного восприятия учащихся на материале медиакультуры (модель, методические приемы и т.д.), критерии развития аудитории в области медиакультуры. Модальность медиаобразовательных технологий.

Интегрированное медиаобразование в системе обязательных дисциплин: использование медиа в процессе преподавания литературы, музыки, изобразительного искусства, истории, географии, биологии и других предметов.

Технология проведения школьного факультатива по основам медиакультуры. Общая модель (констатация уровней медиавосприятия; развитие умений критического анализа медиатекстов; формирование творческих умений на материале произведений медиакультуры), программа и методические принципы ведения факультатива по основам медиакультуры.

Формы медиаобразования (лекции, беседы, письменные работы - рецензия, сочинение; творческие работы - написание репортажа, статьи, интервью, мини-сценария, «экранизации», рассказа от имени героя фильма, телепередачи; раскадровка, составление коллажей, афиш, киноvideосъемка и т.д.; эвристические, игровые занятия - викторины, конкурсы и т.д.;

диспуты, конференции по различным темам, связанным с медиакультурой; экскурсии, встречи с деятелями медиакультуры и т.д.).

Использование полученных медиаобразовательных знаний и умений в процессе педагогической практики студентов в школах, гимназиях, лицеях, учреждениях дополнительного образования (центрах эстетического воспитания, клубах по месту жительства), интернатах, детских домах, летних оздоровительных центрах: основные методические принципы и формы работы. Проведение текущих и зачетных занятий со школьниками (факультативы, кружки, тематические утренники и вечера, викторины, игры и т.д.).

Медиаобразовательные технологии во Франции (Ж.Гонне, Э.Бевор, И.Бреда, Ж.Жакино, Р. Ла Бордери и др.), Британии (К.Бээлгэт, Д.Бэкингэм, Дж.Баукер, Э.Харт, Л.Мастерман, Я.Уолл и др.), Германии (Б.Бахмайер, Х.Нейзито, С.Ауфенангер и др.), Канаде (К.Ворсноп, Б.Дункан, Дж.Пандженте, Ж.Пьетт, А.Карон и др.), Австралии (Р.Куин, Б.Мак-Махон и др.), США (Дж.Гербернер, Д.Консидайн, Р.Кьюби, К.Тайнер, Р.Хоббс и др.). Основные технологические аспекты: 1)аспект доступа к медиа (включая терминологию); 2)аспект анализа медиатекстов; 3)аспект оценки медиатекстов (критическая оценка медиатекстов в историческом, социальном и культурном контексте, включая понимание отношений между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью); 4)аспект медиапродукции (использование учащимися знаний о различных видах медиа для решения тех или иных

проблем, общения и создания собственных медиатекстов) и др.

**Тематический план семинаров
учебного спецкурса для вузов
«Технологии медиаобразования
в школе и вузе» (6 часов)**

**ТЕМА № 1. Технологии
проведения «литературно-
имитационных»
медиаобразовательных занятий
(1 час)**

Технология организации и проведения «литературно-имитационных» творческих занятий [например, написание различного рода журналистских материалов (статья, рецензия, очерк, интервью, портрет и т.д.), разработка заявки на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра; сценарная разработка - «экранизация» эпизода известного литературного произведения; сценарная разработка эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий; написание оригинального минисценария произведения медиакультуры (например, рассчитанного на 3-5 минут экранного действия, осуществимого в практике учебной видеосъемки); написание «режиссерского сценария» по литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) и др.].

Ключевые (домашние) задания к семинару:

- написать (на выбор) журналистский материал (статья, рецензия, очерк, интервью, портрет и т.д.) объемом 2-3 страницы;

- написать заявку на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра (объем – 2-3 страницы);
- написать оригинальный минисценарий произведения медиакультуры (например, рассчитанного на 3-5 минут экранного действия, осуществимого в практике учебной видеосъемки);
- обсудить/сравнить результаты выполнения домашних заданий в аудитории;

**ТЕМА № 2. Технология
проведения «театрализованно-
ситуативных»
медиаобразовательных занятий
(1 час)**

Технология организации и последующего создания учащимися различных аудиовизуальных медиатекстов (короткометражных фильмов, радио/телепередач, компьютерной анимации и т.д.) по заранее написанным планам и минисценариям. Технология ролевой (деловой) «театрализованно-ситуативной» игры: распределение между учащимися ролей «журналистов», «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров» минисценариев и сценарных эпизодов, ведущих и участников «телепередач» и пр.; репетиционный период и практическое создание медиатекста. Сравнение и обсуждение полученных у «команд» результатов.

Ключевые задания к семинару:
- провести ролевую (деловую) «театрализованно-ситуативную» игру «Телепередача» (с предварительным распределением между уча-

цимся ролей «журналистов», «режиссеров», ведущих и участников «телепередач» и пр.; репетиционным периодом и практическим созданием медиатекста): сравнить и обсудить полученные результаты;

- провести ролевую (деловую) «театрализованно-ситуативную» игру «Фильм» (с предварительным распределением между учащимися ролей «режиссеров», «операторов», «актеров» и пр.; репетиционным периодом и практическим созданием медиатекста): сравнить и обсудить полученные результаты.

ТЕМА № 3. Технология проведения «изобразительно-имитационных» медиаобразовательных занятий (1 час)

Технология выполнения «изобразительно-имитационных» творческих заданий (развивающих воображение, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие) с использованием игровых, ролевых возможностей педагогического процесса. Обоснование логики выполнения такого рода заданий (соответствующей логике этапов создания и выпуска в свет реальных произведений медиакультуры: после работы над «заявкой», «сценариями» и практического воплощения своих медиапроектов аудитория подходит к фазе, когда готовые медиатексты надо рекламировать, «продавать» на «рынке», «прокатывать» и т.д.). Типы творческих «изобразительно-имитационных» заданий: создание рекламных афиш собственного медиатекста (вариант: афиши к профес-

сиональным медиатекстам) с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках; создание рисунков и коллажей на тему российских и зарубежных произведений медиакультуры; создание рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.

Ключевые (домашние) задания к семинару:

- создать рекламные афиши собственного медиатекста (вариант: афиши к профессиональным медиатекстам) с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанные на оригинальных собственных рисунках;
- создать рисунки и коллажи на тему российских и зарубежных произведений медиакультуры;
- создать рисованные «комиксы» по мотивам тех или иных медиатекстов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию;
- обсудить/сравнить результаты выполнения домашних заданий в аудитории.

ТЕМА № 4. Технология проведения интегрированных медиаобразовательных занятий (1 час)

Технология организации и проведения медиаобразовательных занятий, интегрированных в дисциплины обязательного цикла (таких как история, литература, география, биология, экология, музыка, мировая художественная культура и т.д.). Цели и задачи такого рода занятий. Возможности использова-

ния ролевых игр, эвристических и проблемных подходов.

Ключевые (домашние) задания к семинару:

- разработать план интегрированного медиаобразовательного занятия для конкретной возрастной аудитории;
- обсудить/сравнить результаты выполнения домашних заданий в аудитории.

ТЕМА № 5. Технология проведения медиаобразовательных занятий, рассчитанных на развитие способностей аудитории к восприятию и анализу медиатекстов. Технология организации дискуссионных медиаклубов (1 час)

Технологии организации и проведения творческих занятий по восстановлению в памяти учащихся динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов произведений медиакультуры в процессе коллективного обсуждения. Практическое усвоение понятий, связанных с медиавосприятием («установка на медиавосприятие», «процесс медиавосприятия», «условие медиавосприятия», «сопереживание», «сотворчество», «уровни медиавосприятия», «типология медиавосприятия», «система эмоциональных перепадов», «феномен массового успеха», «функции медиакультуры» и т.д.) с помощью серии творческих заданий:

- описание основных признаков лучшей (худшей) установки на воспри-

ятие конкретного произведения медиакультуры;

- описание лучших (худших) объективных (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективных (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условий восприятия медиатекстов;

- составление рассказа от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);

- перенесение персонажа медиатекста в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.);

- составление рассказа от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, с изменением ракурса повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону;

- подбор прозаических, поэтических, театральных, живописных, музыкальных произведений, ассоциирующихся с тем или иным произведением медиакультуры, обоснование своего выбора;

- составление монологов (воображаемых «писем» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящимися на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вто-

ричная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.);

- показ сущности механизма «эмоционального маятника» [чередования эпизодов, вызывающих положительные (радостные, веселые) и отрицательные (шоковые, грустные) эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия] на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры;

- обоснование причин успеха медиатекстов у массовой аудитории (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.);

- составление прогноза успеха у аудитории тех или медиатекста текущего кино/телерепертуара по рекламным аннотациям (роликам) и т.д.

Технология организации и проведения творческих занятий, направленный на развитие умения критического анализа медиатекстов (выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом; анализ логики мышления авторов медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда, монтажа и т.д.; определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста). Игровые технологии,

направленные на развитие аналитических умений аудитории по отношению к медитекстам.

Технология организации и проведения занятий медиаклуба. Дискуссионный медиаклуб, его задачи и функции. Роль ведущего медиаклуба. Возможности организации медиаклубов в школах и вузах, при кинотеатрах, домах культуры, в учреждениях дополнительного образования.

Ключевые (домашние) задания к семинару:

- описать основные признаков лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного произведения медиакультуры;

- описать лучшие (худшие) объективные (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условия восприятия медиатекстов;

- составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);

- перенести персонаж медиатекста в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.);

- составить рассказ от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, с изменением ракурса повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону;

- подобрать прозаические, поэтические, театральные, живописные, музыкальные произведения, ассоциирующиеся с тем или иным произведением медиакультуры, обосновать свой выбор;
- составить монологи (воображаемых «писем» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.);
- показать сущность механизма «эмоционального маятника» [чередования эпизодов, вызывающих положительные (радостные, веселые) и отрицательные (шоковые, грустные) эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия] на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры;
- обосновать причины успеха медиатекстов у массовой аудитории (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.);
- составить прогноз успеха у аудитории тех или медиатекстов текущего кино/телерепертуара по рекламным аннотациям (роликам) и т.д.;
- выявить и проанализировать содержание эпизодов медиатекстов,

- с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом (анализ логики мышления авторов медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда, монтажа и т.д.; определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста).
- составить план проведения обсуждения фильма на занятиях дискуссионного медиаклуба для старшеклассников;
- обсудить/сравнить результаты выполнения домашних заданий в аудитории.

ТЕМА № 6. Технология организации медиатек и медиационных (1 час)

Технология организации учебных медиатек и медиационных. Интеграция медиаобразования, интернет-образования и дистанционного обучения. Цели, задачи, возможности школьной и вузовской медиатеки. Использование CD-ROM, DVD, интернетных сайтов и каталогов в медиатеке и медиационных. Обучение целенаправленному поиску информации.

Ключевые (домашние) задания к семинару:

- составить план работы школьной медиатеки на учебный год;
- составить годовой план работы городского медиационного;
- обсудить/сравнить результаты выполнения домашних заданий в аудитории.

**Список литературы к учебному
спекурсу для вуза «Технология
медиаобразования в школе и
вузе»**

Баженова Л.М. В мире экранных искусств. Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. 71 с.

Баженова Л.М. Искусство экрана в художественно-творческом развитии детей. М.: Русское слово, 2011. 176 с.

Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып. 1, 2. М.: Пассим, 1995. 77 с. + 74 с.

Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. М.: Изд-во ВБПК, 1980. 48 с.

Баранов О.А. Экран становится другом. М.: Просвещение, 1979. 96 с.

Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. Учебное пособие для среднего школьного возраста по предмету «Основы экранной культуры». М.: SVR-Аргус, 1994. 96 с.

Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Изд-во Сибири. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. 91 с.

Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. Учебное пособие для среднего и старшего школьного возраста. М.: SVR-Аргус, 1994. 64 с.

Возчиков В.А. Медиа сфера филологии образования. Бийск: Изд-во Бийск. пед. гос. ун-та, 2007. 284 с.

Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. Ростов: Изд-во Южного федерального ун-та, 2007. 320 с.

Жижина М.В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты. М.: Вузовская книга, 2009. 188 с.

Жилавская И.В. Медиаобразование молодежи аудиторией. Томск: Изд-во Томского ин-та информ. технологий, 2009. 322 с.

Журин А.А. Интегрированное медиаобразование в средней школе (предметы естественнонаучного цикла). М.: Изд-во Российской академии образования, 2009.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. N 3. С. 26-34.

Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. 240 с.

Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.

Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. 176 с.

Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. 147 с.

Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.

Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. М.: Просвещение, 1988. 191 с.

Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.

Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. М.: SVR-Аргус, 1995. 224 с.

Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. М.: МП Новая школа, 1993. 90 с.

Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. 270 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В., Левицкая А.А., Челышева И.В., Мурюкина Е.В., В.Л. Колесниченко, Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». М.: МОО «Информация для всех», 2012. 614 с.

Хилько Н.Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2008. 182 с.

Хилько Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. Омск: Сиб. фи-л Российского ин-та культурологии, 2004. 158 с.

Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сиб. филиал Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.

Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиаторчества. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. 96 с.

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

Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. М.: Изд-во ИОНПРЕСС, 1998. 45 с.

Чичерина Н.В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов. М., 2008. 232 с.

Шариков А.В., Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В. На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в школах Самары). Самара, 2006. 50 с.

Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М: Проект Гармония, 1998. М., 1999. М., 2001. 216 с.

Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. М: Проект Гармония, 1999. М., 2000. 224 с. М.: Федерация Интернет-образования, 2001. 240 с.

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.

Fedorov, A. (2008). On Media Education. Moscow: ICOS UNESCO 'Information for All', 156 p.

Fedorov, A. (2010). Media Education and Media Literacy: Russian Point of View. Saarbrucken (Germany), 2010, 364 p.

Fedorov, A. (2011). Modern Media Education in Russia: Theory and Practice. Saarbrucken (Germany), 2011, 120 p.

Fedorov, A. (2011). Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and present. Saarbrucken (Germany), 2011, 132 p.

СПЕЦКУРС ДЛЯ ВУЗА «КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ СВЕТСКОГО И ТЕОЛОГИЧЕСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ»*

А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной
работе Таганрогского государственного педагогического
института имени А.П.Чехова,
президент Ассоциации медиапедагогике России,
mediashkola@rambler.ru

Аннотация. Предмет учебного курса – базовые модели светского и теологического медиаобразования. Цель учебного курса: компаративный анализ светского и теологического медиаобразования с точки зрения их использования в процессе обучения. Задачи учебного курса: анализ основных направлений светского и теологического медиаобразования; анализ базовых моделей светского и теологического медиаобразования.

Ключевые слова: медиаобразование, программа, базовые модели светского и теологического медиаобразования, анализ, медиатекст, учащиеся, медиакомпетентность.

Special course training program for universities “Comparative analysis of the secular and theological media education”

Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Media Education,
vice-rector of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru

Abstract. The subject of the course - the basic model of the secular and theological educators. The aim of the course: a comparative analysis of the secular and theological media education in terms of their use in the classroom. Objectives of the course: analysis of the major trends of the secular and theological education; analysis of the basic models of secular and theological educators.

Keywords: media education, program, basic model of the secular and theological media education, analysis, media text, students, media competence.

* Финансирование исследования выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012-2013).

**Программа учебного спецкурса
для вузов
«Компаративный анализ
светского и теологического
медиаобразования»**

Пояснительная записка

Разработанные в России и за рубежом модели медиаобразования в можно обобщить следующим виде:

- *образовательно-информационные модели* (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.), опирающиеся в основном на культурологическую, эстетическую, семиотическую, социокультурную теории медиаобразования;

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

- *теологические модели* (рассмотрение религиозных, моральных, философских проблем на материале медиа), опирающиеся в основном на религиозную, этическую, 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 и часто переплетаются.

Основываясь на указанных выше моделях, можно выстроить в обобщенном виде два типа моделей медиаобразования – светскую и теологическую, 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.

Российские представители теологической концепции медиаобразования [Легойда, 2012; Посадский, 2006; Чапнин, 2010], отмечая и систематизируя негативные медийные влияния, отвергая постмодернистские представления о самоценном, «чистом» характере ис-

куства, изолированного от служения христианским религиозно-нравственным целям и, как следствие, попадающего в зависимость от этического релятивизма, языческого мирозерцания, все чаще ориентируются не только на «защиту от медиа», но призывают к тому, чтобы миссия Церкви развивалась и ширилась, в том числе и в информационном пространстве, дабы пропагандировать идею единства высшей эстетической ценности прекрасного с нравственными и познавательными ценностями христианской религии, неразделимости религиозной истины, Красоты и подлинной нравственности.

Таким образом, сегодня можно смело утверждать, что теологическое медиаобразование в России, не имевшее возможности развиваться практически с начала 1920-х до середины 1980-х годов, сейчас набирает силу и ищет практические выходы к реальной аудитории.

Актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами (особенно – будущими педагогами) особенностей светского и теологического медиаобразования в школе и вузе.

Объект учебного курса – процесс развития светского и теологического медиаобразования.

Предмет учебного курса – базовые модели светского и теологического медиаобразования.

Цель учебного курса: компаративный анализ светского и теологического медиаобразования с точки зрения их использования в процессе обучения.

Задачи учебного курса:

- анализ основных направлений светского и теологического медиаобразования;
- анализ базовых моделей светского и теологического медиаобразования.

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина - В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к выявлению содержания изучаемого процесса светского и теологического медиаобразования; на содержательный и исторический подход.

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию, искусствоведению, культурологии, сравнительный анализ моделей медиаобразования. Оценка студенческих знаний производится с помощью специальных показателей.

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

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

- ключевые понятия курса («медиа», «медиаобразование», «модели медиаобразования», «медиаграмотность», «медиапедагогика», «медиавосприятие», «медиа-текст», и др.);

- ключевые этапы исторического развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом;

- характерные особенности базовых моделей светского и теологического медиаобразования;

- современную ситуацию в области развития медиаобразования;

Практическая значимость: в результате занятий студенты будут не только обладать запасом знаний по компаративному анализу светского и теологического медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической практике.

Итоговая форма отчетности – зачет.

**Тематический план лекций
учебного курса для вузов
«Компаративный анализ
светского и теологического
медиаобразования»
(аннотации)**

**ТЕМА № 1. Краткий исторический
очерк развития светского и
теологического
медиаобразования (4 часа)**

Зарождение и развития теологического медиаобразования в за-

рубежных странах. Ведущие польские медиапедагоги-католики [Ilowiecki, Zasera, 2003; Wrobel, 2005 и др.], взгляды на медиаобразование которых основаны на синтезе теологической и защитной медиаобразовательных теорий. Канадская медиапедагогика, ориентированная на теологическую медиаобразовательную теорию [Pungente, 1999 и др., организация *The Jesuit Communication Project*]. Российские представители теологической концепции медиаобразования [Легойда, 2012; Посадский, 2006; Чапнин, 2010 и др.], предлагающие использование медиаобразования как моста к добропорядочным и религиозным ценностям.

**ТЕМА № 2. Базовая модель
светского медиаобразования
(2 часа)**

Определения основных понятий:

Медиаобразование - процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа): то есть развития культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, уме-

**Тематический план учебного курса для вузов «Компаративный
анализ светского и теологического медиаобразования»**

№	Название темы:	Лекции (час.)	Семинары (час.)
1	Краткий исторический очерк развития светского и теологического медиаобразования	4	-
2	Базовая модель светского медиаобразования	2	2
3	Базовая модель теологического медиаобразования	2	2
	ИТОГО: 12 час.	8	4

ний полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники и т.д. Обретенная в результате медиаобразования медиакомпетентность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, интернета, способствует лучшему пониманию языка медиакультуры.

Аналитическое творческое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления человека, включающий ассоциативное восприятие, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации/сообщений), в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.

Медиакомпетентность личности - совокупность умений (мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, интерпретационных/оценочных, практико-операционных/деятельностных, креативных) выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме.

Концептуальная основа: синтез культурологической, социокультурной и практической теорий медиаобразования.

Цели: развитие медиакомпетентности личности, культуры ее общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, аналитического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, подготовка будущих педагогов к медиаобразованию учащихся в учреждениях различных типов.

Задачи: развитие у аудитории следующих умений:

- практико-креативных (самовыражение с помощью медиатехники, то есть создание и распространение медиатекстов различных видов и жанров);
- перцептивно-креативных (творческое восприятие медиатекстов разных видов и жанров с учетом их связей с различными искусствами и т.д.);
- аналитических (анализ медиатекстов различных видов и жанров);
- историко-теоретических (самостоятельное использование полученных знаний по теории и истории медиа/медиакультуры);
- методических/технологических (владение методами и формами медиаобразования, различными технологиями самовыражения при помощи медиа);

Методы развития медиакомпетентности личности на занятиях медиаобразовательного цикла:

- 1) по источникам полученных знаний - *словесные* (лекции, беседы, дискуссии, включающие создание проблемных ситуаций); *наглядные* (демонстрация медиатекстов, иллюстрации); *практические* (вы-

полнение различного рода творческих заданий практического характера на материале медиа);

2) по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа и медиаобразовании, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций в сфере медиа и/или медиатекстов с целью развития аналитического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности студентов, связанной с медиа и медиаобразованием).

При этом на занятиях преобладает опора на практические, игровые, творческие задания, ролевые игры.

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

- место и роль медиа и медиаобразования в современном мире, виды и жанры, язык медиа;

- основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования;

- основные исторические этапы развития медиаобразования;

- проблемы медиакомпетентности, анализа функционирования медиа в социуме и медиатекстов разных видов и жанров (контент-анализ, структурный анализ, сюжетный/повество-

вательный анализ, анализ стереотипов, анализ культурной мифологии, анализ персонажей, автобиографический (личностный) анализ, иконографический анализ, семиотический анализ, идентификационный анализ, идеологический и философский анализ, этический анализ, эстетический анализ, культивационный анализ, герменевтический анализ культурного контекста);

- технологии медиаобразовательных занятий с учащимися (с опорой на творческие задания следующих типов: литературно-имитационные, театрализованно-игровые, изобразительно-имитационные, литературно-аналитические и пр.).

Области применения (в зависимости от степени адаптации к возрастным особенностям аудитории): вузы, колледжи, школы, учреждения дополнительного образования и др.

Модель светского медиаобразования:

1) *диагностический (констатирующий) компонент:* констатация уровней медиакомпетентности и развития критического мышления по отношению к медиа и медиатекстам в данной аудитории на начальном этапе обучения;

2) *содержательно-целевой компонент:* теоретическая составляющая (*блок изучения истории и теории медиакультуры, специальный блок для учителей и будущих педагогов - блок развития медиаобразовательной мотивации и технологии*, то есть изучение аудиторией методов и форм медиаобразования аудитории) и практическая составляющая (*блок креативной деятельности на*

материале медиа, то есть развитие творческих умений аудитории самовыражаться с помощью медиатехники: создавать и распространять медиатексты различных видов и жанров; творчески применять полученные медиаобразовательные знания и умения; *блок перцептивно-аналитической деятельности*: развитие умений аудитории критически воспринимать и анализировать медиатексты различных видов и жанров);

3) *результативный компонент* (блок итоговых анкетирования, тестирования и творческих работ учащихся и блок анализ констатации уровней развития аналитического мышления и медиакомпетентности аудитории на финальном этапе обучения).

ТЕМА № 3. Базовая модель светского медиаобразования (2 часа)

Определения основных понятий:

Медиаобразование - духовно-религиозное воспитание аудитории с доминантой теологических ценностей над художественными, а Божественного и Земного над медийным.

Медиакомпетентность личности - совокупность умений (мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, интерпретационных/оценочных, практико-операционных/деятельностных, креативных) выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме, во всех слу-

чаях - с опорой на религиозное мировоззрение.

Концептуальная основа: синтез теологической, защитной, этической и практической теорий медиаобразования.

Цели: приобщение аудитории к той или иной модели поведения, к ценностным ориентациям, отвечающим тем или иным религиозным догматам; развитие теологической медиакомпетентности и религиозной этики личности, культуры ее общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, аналитического мышления, умений восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, во всех случаях с опорой на религиозное мировоззрение (дополнительная возможная цель - подготовка учителей будущих педагогов к теологическому медиаобразованию учащихся в учреждениях различных типов).

Задачи:

- обретение аудиторией (учащимися) теологических, историко-теоретических знаний;
- формирование избирательного (с точки зрения теологической теории медиаобразования) отношения к медийному репертуару;
- развитие религиозной перцепции (религиозное восприятие медиатекстов разных видов и жанров);
- обучение критическому размышлению над прочитанным/услышанным/увиденным, соотнесению содержания медиатекстов разных видов и жанров с основами вероисповедания и окружающей жизнью;
- развитие практико-креативных способностей (создание и распро-

странение религиозных медиатекстов различных видов и жанров);
- развитие методических/технологических способностей (владение методами и формами медиаобразования, различными технологиями использования медиа, создания медиатекстов).

Методы развития религиозной медиакомпетентности личности:

1) по источникам полученных знаний - *словесные* (лекции, беседы, дискуссии); *наглядные* (демонстрация медиатекстов, иллюстрация); *практические* (выполнение различного рода творческих заданий практического характера на материале медиа);

2) по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о религии, медиа и медиаобразовании, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций в сфере религии, медиа и/или медиатекстов с целью развития аналитического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности студентов, связанной с религией, медиа и медиаобразованием).

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы:

- место и роль религии, медиа и медиаобразования в современном мире, виды и жанры, язык медиа;
- основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования, с опорой на религиозную базу;
- основные исторические этапы развития медиаобразования;

- проблемы религиозной медиакомпетентности, анализа функционирования медиа в социуме и медиатекстов разных видов и жанров;
- технологии медиаобразовательных занятий с учащимися.

Области применения (в зависимости от степени адаптации к возрастным особенностям аудитории): вузы, семинарии, колледжи, школы, учреждения дополнительного образования и др.

Теологическая модель медиаобразования:

1) *диагностический (констатирующий) компонент:* констатация уровней теологической медиакомпетентности и религиозной этики по отношению к медиа и медиатекстам в данной аудитории на начальном этапе обучения;

2) *содержательно-целевой компонент:* теоретическая составляющая (*блок изучения истории и теории медиакультуры, специальный блок для учителей и будущих педагогов - блок развития медиаобразовательной мотивации и технологии*, то есть изучение аудиторией методов и форм медиаобразования аудитории) и практическая составляющая (*блок креативной деятельности на материале медиа*, то есть развитие творческих умений аудитории создавать и распространять медиатексты различных видов и жанров; творчески применять полученные медиаобразовательные знания и умения; *блок перцептивно-аналитической деятельности:* развитие умений аудитории воспринимать и анализировать медиатексты различных видов и жанров);

3) *результативный компонент* (блок итоговых анкетирова-

ния, тестирования и творческих работ учащихся и блок анализ констатации уровней развития теологической медиакомпетентности и религиозной этики аудитории на финальном этапе обучения).

**Тематический план семинаров
учебного курса для вузов
«Компаративный анализ
светского и теологического
медиаобразования»
(аннотации)**

**ТЕМА «Базовая модель
светского медиаобразования»
(2 часа)**

Показатели развития медиакомпетентности аудитории, необходимые для полноценной практической реализации базовой модели светского медиаобразования:

1) ***мотивационный*** (мотивы контакта с медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.);

2) ***контактный*** (частота общения/контакта с произведениями медиакультуры – медиатекстами);

3) ***информационный*** (знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации);

4) ***перцептивный*** (способность к восприятию медиатекстов);

5) ***интерпретационный/оценочный*** (умения интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия, критическая автономия);

6) ***практико-операционный*** (умения создавать и распространять собственные медиатексты);

7) ***креативный*** (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа).

Показатели развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности:

1) ***мотивационный*** (мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования);

2) ***информационный*** (уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования);

3) ***методический/технологический*** (методические/технологические умения в области медиаобразования, уровень педагогического артистизма);

4) ***деятельностный*** (качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов);

5) ***креативный*** (уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности).

Ключевые вопросы к семинару:
- В какой степени базовая модель светского медиаобразования отражает известные Вам медиаобразовательные теории?

- В каких учебных учреждениях возможно практическое внедрение

базовой модели светского медиаобразования?

- Можете ли Вы дать определение каждому из показателей развития медиакомпетентности аудитории?

- Можете ли Вы дать определение каждому из показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности?

**ТЕМА «Базовая модель
теологического
медиаобразования»(2 часа)**

Показатели развития теологической медиакомпетентности аудитории:

1) **мотивационный** (мотивы контакта с медиатекстами: религиозные, жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.);

2) **контактный** (частота общения/контакта с произведениями медиакультуры – медиатекстами);

3) **информационный** (знания теологической и медийной терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации);

4) **перцептивный** (способность к восприятию медиатекстов на основании религиозной этики);

5) **интерпретационный/оценочный** (умения интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия и на базе религиозной теории медиаобразования);

6) **практико-операционный** (умения создавать и распространять собственные медиатексты);

7) **креативный** (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа).

Показатели развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для теологической медиаобразовательной деятельности:

1) **мотивационный** (мотивы теологической медиаобразовательной деятельности: религиозные, эмоциональные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области теологии и медиаобразования);

2) **информационный** (уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области религии и медиаобразования);

3) **методический/технологический** (методические/технологические умения в области медиаобразования, уровень педагогического артистизма);

4) **деятельностный** (качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов);

5) **креативный** (уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности).

Ключевые вопросы к семинару:
- В какой степени базовая модель теологического медиаобразования отражает известные Вам медиаобразовательные теории?

- Какие отличия выявляет сравнительный анализ моделей светского и теологического медиаобразования?

- В каких учебных учреждениях возможно практическое внедрение базовой модели теологического медиаобразования?

- Можете ли Вы дать определение каждому из показателей развития теологической медиакомпетентности аудитории?

- Можете ли Вы дать определение каждому из показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для теологической медиаобразовательной деятельности?

**Список литературы к учебному спецкурсу для вуза
«Компаративный анализ светского и теологического медиаобразования»**

Баженова Л.М. В мире экранных искусств. Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. 71 с.

Бакулев Г.П. Основные концепции массовой коммуникации. М., 2002.

Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. 87 с.

Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2004. 174 с.

Бондаренко Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры. Омск, 2001.

Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2000. 91 с.

Брайант Дж., Томпсон, С. Основы воздействия СМИ. М.: Вильямс, 2004. 432 с.

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

Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на россий-

ско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.

Вишневецкий А. Пагубные пристрастия. 11.11.2001. <http://www.zavet.ru/deti/vishnevsky.htm>

Духанин В.Н. Православие и мир кино. М.: Drakkar, 2005. 190 с.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. N 3. С.26-34.

Ильяшенко А. Концепция проекта «Нравственное кино». 10.06.2006. <http://www.pravmir.ru/konceptsiya-proekta-nravstvennoe-kino/print/>

Кириллова Н.Б. Медиалогия как синтез наук. М.: Академический проект, 2012. 368 с.

Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. 240 с.

Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.

Легойда В. 100 лучших фильмов необходимо изучать в школе, но, возможно, факультативно // Синодальный информационный отдел Московского Патриархата. 3.10.2012. <http://www.pravmir.ru/100-luchshix-filmov-neobxodimo-izuchat-v-shkole-no-vozmozhno-fakultativno-v-legojda/>

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

Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. СПб, 1996.

Моль А. Социодинамика культуры. М.: КомКнига, 2005.

Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. 147 с.

Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире: Методология анализа и практика исследований. М., 2003.

Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические пробле-

- мы. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. 176 с.
- Поличко Г.А. Киноязык, объясненный студенту. М.: Русское слово, 2006. 201 с.
- Посадский С.В. Христианское и секулярное киноискусство: опыт сравнительного анализа основополагающих принципов. 2006. http://pokrov-forum.ru/library/cinema/statia/pasadsky_sekularnoe_kino.php?print=Y
- Прокофьев С.Е. Какое кино нужно православным? 2006. http://pokrov-forum.ru/library/cinema/statia/prokofjev_kino_prav.php?print=Y
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки кадров работников образования, 1999. 116 с.
- Терин В.П. Массовая коммуникация. Исследование опыта Запада. М.: Изд-во МГИМО, 2000.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. М.: SVR-Аргус, 1995. 224 с.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. М.: МП Новая школа, 1993. 90 с.
- Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007. 270 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Муюкина Е.В., В.Л. Колесниченко, Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». М.: МОО «Информация для всех», 2012. 614 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. М., 2003.
- Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. 96 с.
- Чапнин С. Благая весть и «плохие новости»: христианские ценности в масс-медиа. 2010. <http://www.pravmir.ru/blagaya-vest-i-ploxie-novosti-xristianskie-cennosti-v-mass-media/> 31.08.2010.
- Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации. М.: Социальные отношения. Перспектива, 2004. 248 с.
- Шукин Т. Заэкранное миссионерство. 2006. http://pokrov-forum.ru/library/cinema/statia/schukin_misia.php?print=Y
- Ястребцева Е.Н. Медиатека: Как создать в школе медиатеку. М.: Информатика и образование, 1994.
- Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М: Проект Гармония, 2001. 216 с.
- 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.
- Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations. Paris - London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.
- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) Media Education Worldwide. Paris: UNESCO, 256 p.
- BFI - British Film Institute (2003). Look Again! London: British Film Institute, 60 p.
- Blumeke, S. (2000). Mediaenpadagogische Kompetenz. Munchen: KoPad-Verlag, 400 p.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). Secondary Media Education. London: British Film Institute.
- Buckingham, D. (2003). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press, 219 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.
- Fedorov, A. (2008). On Media Education. Moscow: ICOS UNESCO 'Information for All', 156 p.
- Fedorov, A. (2010). Media Education and Media Literacy: Russian Point of View. Saarbrücken (Germany), 2010, 364 p.
- Fedorov, A. (2011). Modern Media Education in Russia: Theory and Practice. Saarbrücken (Germany), 2011, 120 p.
- Fedorov, A. (2011). Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and present. Saarbrücken (Germany), 2011, 132 p.
- Gonnet, J. (2001). Education aux médias: Les controverses fécondes. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Gripsrud, J. (1999). Understanding Media Culture. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Hart, A. (1991). Understanding Media: A Practical Guide. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.202.
- 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.
- Ilowiecki, M., Zasepa, T. (2003). *Moc a nemoc medii*. Bratislava, 184 p.
- Kubey, R. (1997). Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick & London: Transaction Publishers, p.2.
- 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.
- Potter, W.J. (2001). Media Literacy. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us. Toronto: McClelland & Stewart Inc., 255 p.
- Semali, L.M. (2000). Literacy in Multimedia America. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Silverblatt, A and Enright Eliceiri, E.M. (1997). Dictionary of Media Literacy. Westport, Connecticut – London: Greenwood Press, 234 p.
- Silverblatt, A. (2001). Media Literacy. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- The Jesuit Communication Project at 20! (2004)/ http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/articles/JCP_20.doc
- Tyner, K. (1998). Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- Web of The Jesuit Communication Project <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/index.html>
- 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.
- Worsnop, C.M. (2004). Media Literacy Through Critical Thinking. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction and NW Center for Excellence in Media Literacy, 60 p.
- Wrobel, J. (2005). Postawa religijna, jako skutek odbioru filmu fabularnego. *Biuletyn Edukacji Medialnej*. 2005. N 1, pp.53-57
- Zasepa, T. (2005). Religia I tresci religijne w mass mediach. *Biuletyn Edukacji Medialnej*. 2005. N 1, pp.70-77.

ют исследования на примере игры TOMB RAIDER).

Фильмы для медиаобразовательных занятий выбирают как современные и известные, так и любительские (видео). Все произведения рассматриваются в нескольких ключах: работа режиссера – символы в фильме, сопутствующие элементы в кадре; игра актеров – жесты, мимика; сам текст – наличие метафор, неоднозначности, молчание. Анализ фильмов помогает родителям увидеть картину детскими глазами, ведь дети не всегда могут рассказать о своем горе или боли, что их окружает, а родители не всегда могут расшифровать рисунок своего ребенка или его молчание. Важный момент - уместность или запрет просмотра того или иного фильма: что ребенок «впятает» из этого фильма; кого захочет подражать; разница в том – что ребенок слышит, и услышит.

Просмотр «расшифровка» фильмов происходит одновременно с ознакомлением с психологической тематической литературой, исследованиями детской литературы, публикациями учебного характера и педагогического (например, таких авторов, как А. Zanzotto, А. Faeti, А. Wyatt).

На итальянском телевидении создают определенные медиаобразовательные проекты, шоу, доступно объясняют влияние телевидения на детей, подростков, их вос-

приятие информации, избирательность вещания определенных проектов. Приглашают на такие шоу в качестве экспертов в области медиа, медиапедагогов, исследователей отрасли, писателей, режиссеров, продюсеров. Есть и передачи в сфере интеграции медиаобразования и театра.

В медиаобразовательных конференциях и семинарах в Италии могут принимать участие все желающие. Такие мероприятия очень нужны для налаживания тесного сотрудничества медиапедагогов разных стран.

Хотя MediaEducation.bo - некоммерческая ассоциация, она сотрудничает с другими медиаобразовательными педагогическими организациями, государственными телеканалами, политическими структурами в сфере законодательства.

Применение зарубежного опыта всегда предоставляет больше возможностей для решения тех или иных проблем отечественного медиаобразования. Разнообразие опыта западных стран дает нам возможность выбирать среди различных вариантов тот, который наиболее соответствует нашим собственным ориентациям.

Литература References

Media Association. <http://www.mediaeducationpuntobo.it/> http://ecml.pcu.unicatt.it/download/Media_Education_in_Italy.pdf



КНИЖНАЯ ПОЛКА

Bookshelf

Вышли из печати новые книги и по тематике медиаобразования

New books about media education literacy

Гендина Н.И., Косолапова Е.В. Основы информационной культуры школьника: учебно-методический комплекс для учащихся 4-х классов общеобразовательных учебных заведений. М.: РШБА, 2012. 200 с.

В издательстве Русской школьной библиотечной ассоциации вышла из печати новая книга, направленная на интеграцию информационной и медиаграмотности: «Основы информационной культуры школьника: учебно-методический комплекс для учащихся 4-х классов общеобразовательных учебных заведений» (к комплексу прилагается также CD), написанная Н.И.Гендиной и Е.В.Косолаповой. Тематика информационной культуры, информационной грамотности была представлена в монографиях и учебных пособиях для разных уровней обучения и прежде (в том числе и в работах Н.И.Гендиной). Однако новизна данного

учебно-методического комплекса состоит в том, что информационная культура школьника рассматривается не только с точки зрения технических, пользовательских знаний и умений (например, поиск необходимой информации в интернете, этика информационной безопасности, создание электронных презентаций и пр.), но и весьма важные для развития медийной и информационной компетентности человека разделы, связанные с анализом медиатекстов разных видов. При этом все разделы комплекса учитывают возраст учащихся начальной школы и опираются на межпредметные связи. Таким образом, найден удачный синтез медиаобразования и основ информационной культуры. Данный опыт, наверное, может быть продолжен в изданиях новых учебно-методических комплексах для средних и старших классов российских школ.

Опубликованы новые монографии по тематике медиаобразования и медиакультуры:

Fedorov, A. (2013). Film Studies in the University Students' Audience: From Entertainment Genres to Art House. Moscow: Fantfme, 2013, 233 p.

Полный текст монографии размещен в библиотечных ресурсах Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России:

Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России: Russian Association for Film and Media Education

<http://eduof.ru/mediaeducation>

(Russian and English versions)

Открытая электронная полнотекстовая библиотека "Медиаобразование" Open Media Education Library (Russian and English versions)

<http://eduof.ru/medialibrary>

и на портале:

Информационная грамотность и медиаобразование Information Literacy and Media Education (Russian Version)

<http://www.mediagram.ru>

Кириллова Н.Б. Медиалогия как синтез наук. М.: Академический проект, 2012. 368 с.

Сидорина Н. Фотография в авторском праве России и Германии. Саарбрюкен: Lambert Academic Publishing, 2012.

Вышел из печати новый справочник ЮНЕСКО:

Overview of Information Literacy. Resources Worldwide. Paris: UNESCO, 2013, к котором размещена информация о наших сайтах:

Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России

<http://eduof.ru/mediaeducation>

Открытая электронная библиотека «Медиаобразование»

<http://eduof.ru/medialibrary/>

Электронная научная энциклопедия «Медиаобразование и медиакультура»

<http://eduof.ru/mediacompetence>

Информационная грамотность и медиаобразование

<http://www.mediagram.ru>

**Правила представления статей авторами в журнал
«Медиаобразование»**

1. Принимаются к публикации статьи по следующей тематике: история, теория и практика медиаобразования / медиапедагогика, кинообразования; медиаграмотность / медиакомпетентность, медиавосприятие, социология медиаобразования и медиакультуры, рецензии на новые книги по указанной тематике.

2. Все статьи предоставляются по э-почте (tina5@rambler.ru) в формате Word, Times New Roman, 14, через 1 интервал, не более 10-12 стр.

3. Каждая статья сопровождается аннотацией на русском и английском языке (включая перевод названия статьи на английский язык).

4. Каждая статья сопровождается указанием ученой степени, звания, должности, учреждения, города автора статьи – на русском и английском языках.

5. Каждая статья сопровождается ключевыми словами на русском и английском языке (до 10 слов).

6. Подстраничные сноски не допускаются.

7. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [Иванов, 2011, с.256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием фамилии цитируемого автора.

8. Список литературы дается в алфавитном порядке (без нумерации) на ДВУХ языках (сначала - на русском, потом - в переводе на английский). Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются (за исключением коротких заметок о прошедших конференциях и иных актуальных событиях для раздела «Новости»).

9. Статьи по информатике и техническим средствам обучения (включая историю развития информатики и ТСО) к публикации НЕ принимаются.

10. Публикации в журнале «Медиаобразование» бесплатны для авторов, однако, редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.

11. Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте tina5@rambler.ru

Media Education (Russian Journal): Publication Ethics and Publication Malpractice

The "Media Education" journal is committed to upholding the highest standards of publication ethics and takes all possible measures against any publication malpractices. All authors submitting their works to the "Media Education" journal for publication as original articles attest that the submitted works represent their authors' contributions and have not been copied or plagiarized in whole or in part from other works. The authors acknowledge that they have disclosed all and any actual or potential conflicts of interest with their work or partial benefits associated with it. In the same manner the "Media Education" journal is committed to objective and fair double-blind peer-review of the submitted for publication works and to preventing any actual or potential conflict of interests between the editorial and review personnel and the reviewed material.

Articles for journal publication are accepted via email only. E-mail: tina5@rambler.ru