

Медиаобразование

MEDIA EDUCATION

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогики

Russian journal of history, theory and practice of media education

№ 2/2015



Медиаобразование. 2015. № 2.

Российский журнал истории,
теории и практики медиапедагогике

ISSN 1994-4195
ISSN 1994-4160

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

Журнал включен в базу Российского индекса
научного цитирования (РИНЦ)
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32086
Журнал включен в международный реестр
научных журналов Directory of Open
Access Journals (<http://www.doaj.org>),
Global Serial Directory UlrichsWeb
(<http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/>)
и каталог профильных ресурсов портала
Альянса цивилизаций ООН
Media Literacy Education Clearinghouse
(<http://www.aocmedialiteracy.org>).

Учредители

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

Адрес редакции

Статьи для публикации в журнале
принимаются по электронной почте.
e-mail: tina5@rambler.ru

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
В.С. Собкин
Л.В. Усенко
Н.Ф. Хилько
А.В. Шариков

Зеркала электронной версии журнала

http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6
<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 «Медиаобразование и медиакультура»:
<http://mediaeducation.ucoz.ru/>
(Открытая электронная библиотека
«Медиаобразование»,
Электронная научная энциклопедия
«Медиаобразование и медиакультура»)



Media Education. 2015. N 2 (Volume 45)

Russian journal of history, theory and practice of media education

Founded 2005. Frequency - 4 issues per year.

ISSN 1994-4195

ISSN 1994-4160

The Journal is included in the Russian Scientific Citations Index

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32086,

international register of scientific journals Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>),

Global Serial Directory UlrichsWeb (<http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/>) and the catalog

relevant resource portal UN Alliance of Civilizations Media Literacy Education Clearinghouse

(<http://www.aocmedialiteracy.org>).

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

Editorial address:

Articles for this journal publication are accepted via e-mail only. E-mail: tina5@rambler.ru

Editorial board:

Alexander Fedorov (Editor), Prof., Ed.D., Anton Chekhov Taganrog Institute,

Oleg Baranov, Ph.D., Prof. (Tver),

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

Svetlana Gudilina, Ph.D., Russian Academy of Education (Moscow),

Valery Gura, Ph.D., Prof., Anton Chekhov Taganrog Institute,

Alexei Demidov, head of ICO "Information for All" (Moscow),

Nikolai Khilko, Ph.D., Omsk State University,

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., Tambov State University,

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 Federal University (Rostov-on-Don),

The web versions of the Media Education Journal:

http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6

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

Information Support:

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

Portal "Media Education and Media Culture" <http://mediaeducation.ucoz.ru>

Portal "Information for All" <http://www.ifap.ru>

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Актуальные новости	6-10
Теория медиаобразования	
Хилько Н.Ф. Воспитание духовно-нравственной экологии в городской медиасреде (на примере документального кино)	11-19
Гура В.В. Медиаобразование в контексте постмодернизма	20-25
Левицкая А.А., Федоров А.В. Педагогическая модель синтеза медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов	26-32
История медиаобразования	
Березуцкая Д.О. Кинематограф как системообразующее понятие в медиапедагогическом наследии С.Н. Пензина	33-41
Онкович А.В., Ляшкевич А. Профессионально-ориентированное медиаобразование (на примере периодики 80-х годов XX века)	42-47
Юрова Ю.Ю. Медиаобразовательные модели Ю.М. Рабиновича	48-53
Практика медиаобразования	
Samarero, E., Cuadrado, F., Herrero Diz, P. Media Literacy to Young Poor in Nicaragua. Working on a Model of Empowerment and Employability for Social Change. First Results	54-61
Wright, E., Borg, J., Lauri, M.A. Media Education as a tool to promote critical thinking among students	62-72
Левицкая А.А., Федоров А.А. Программа учебного курса для вузов «Основы медиакритики»	73-85
Левицкая А.А., Федоров А.А. Программа учебного курса для вузов «Синтез медиаобразования и медиакритики»	86-106
Медиаобразование за рубежом	
Мурюкина Е.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах бывшей Югославии	107-117
Чельшева И.В. Критический анализ произведений медиакультуры: сравнительный анализ исследований британских и российских медиапедагогов*	118-121
Проблемы медиакультуры	
Морозова А.А. К вопросу о медиабезопасности социальных сетей: взгляд медиапедагогов	122-131
Сальный Р.В. Творческий портрет медиакритика Н.М. Зоркой	132-144
Сальный Р.В. Творческий портрет медиакритика М.И. Туровской	145-155
Книжная полка	
Барсуков В.И. Медиаобразование: новые книги, статьи	156-160

Contents

Actual News	6-10
Media Education Theory	
Hilko, N. Education of spiritual and moral ecology in city media sphere (on the example of documentary cinema)	11-19
Gura, V. Media education in the context of postmodernism	20-25
Levitskaya, A., Fedorov, A. Pedagogical model synthesis of media and media criticism in the preparation of future teachers	26-32
История медиаобразования	
Berezutskaya, D.O. Cinema, as a core concept in media pedagogical heritage of S.N. Penzin	33-41
Onkovych, A., Liashkevych, A. Profession oriented media education (printed media analysis in the 1980s)	42-47
Yurova, Y. Media educational models of Y.M. Rabinovich	48-53
Media Education Practices	
Camarero, E., Cuadrado, F., Herrero Diz, P. Media Literacy to Young Poor in Nicaragua. Working on a Model of Empowerment and Employability for Social Change. First Results	54-61
Wright, E., Borg, J., Lauri, M.A. Media Education as a tool to promote critical thinking among students	62-72
Levitskaya, A., Fedorov, A. The basic understanding about media criticism: curriculum for universities	73-85
Levitskaya, A., Fedorov, A. The synthesis of media education and media criticism: curriculum for universities	86-106
Media Education in the World	
Muryukina, E. Synthesis of media criticism and media education in the learning process of pupils and students in the countries of the former Yugoslavia	107-117
Chelysheva, I. Critical analysis of media text: a comparative analysis of studies of British and Russian media educators	118-121
Media Culture Problems	
Morozova, A. Upon the Question of Media Safety in Social Nets: Media Teachers' View Point	122-131
Salny, R. Creative portrait of media critic Neya Zorkaya	132-144
Salny, R. Creative portrait of media critic Maya Turovskaya	145-155
Books shelf	
Barsukov, V. Media education: new books, articles	156-160



Актуальные новости

Аннотация. Короткая информация о текущих медиаобразовательных событиях.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиапедагогика.

Actual News

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.

Победители Международного конкурса статей «Новогодний медиаэкспресс» в журнале «Медиа. Информация. Коммуникация»

Конкурс статей, объявленный журналом «МИС» в преддверии нового 2015 года, порадовал организаторов. География участников широка и разнообразна: Казахстан, Таджикистан, Владивосток, Челябинск, Ростов, Таганрог, Астрахань, Курган. Конкурсные работы отличались своей актуальностью, глубокой проработкой темы, строгой научностью. Многие исследования, которые легли в основу статей, носят новаторский характер и открывают новые направления в развитии медиаобразования, в частности, создание медиапарков, использование медиаобразовательных технологий в изучении архитектуры, хореографии, истории спорта, литературного краеведения, переосмысление образовательного процесса с точки зрения формирования информационно-коммуникационной среды университетских комплексов и т.д.

По результатам работы экспертов журнала победителями конкурса стали:

1 место

Г.Г. Гиздатов, доктор филологических наук, профессор кафедры международных коммуникаций КазУМО и МЯ (Казахстан) за статью «Медиадискурс постсоветского Казахстана».

2 место

Т.В. Никитченко, методист отдела туризма и краеведения ЦДТ Владивостока,

руководитель клуба «Следопыт», автор и руководитель проекта «Владивосток. История и современность» за статью «Шаг от детской позитивной интерактивной рекламы к медиаобразованию жителей Владивостока».

Сухроби Мирзоали, доцент кафедры международной журналистики факультета журналистики Таджикского национального университета за статью «СМИ Таджикистана в условиях глобальной информации».

Н.А. Чумаколенко, аспирант кафедры экономической теории ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» за статью «Модель включения медиаобразования в учебно-воспитательный процесс преподавания предмета «Мировая художественная культура».

3 место

Г.В. Аладьина, преподаватель, руководитель клуба «Эколог». Таганрогский филиал ГБОУ СПО РО «Донской строительный колледж», Таганрогский педагогический институт имени Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «Ростовский экономический университет (РИНХ)» за статью «Медиа-информационная грамотность и медиаобразование».

М.А. Бобровская, преподаватель Регионального школьного технопарка АИСИ по направлению «Журналистика» (Астрахань) за статью «Медиапедагогика в сжатые сроки».

Е.А. Ващенко, ассистент кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета; **Н.С. Ващенко**, учитель физкультуры средней общеобразовательной школы №24 за статью «Виды спорта в газетном дискурсе».

В.В. Курочкина, учитель начальных классов хореографического училища Дальневосточного Федерального университета (Владивосток) за статью «Разработка медиаэкскурсий «Улица Фонтанная – история и современность» как шаг к самопознанию, развитию навыков самостоятельной работы младших школьников и личности ребенка в целом».

А.В. Скопинцев, кандидат архитектуры, профессор кафедры Дизайна архитектурной среды Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета за статью «Особенности формирования информационно-коммуникативной среды университетских комплексов (на примере Южного федерального университета)».

Л.А. Степанова, соискатель ученой степени кандидата культурологи ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (НИУ) за статью «Развитие творческой активности и профессиональная актуализация будущих журналистов в вузе».

И.А. Фадеева, кандидат филологических наук, преподаватель Дальневосточного федерального университета, педагог дополнительного образования Центра детского творчества (Владивосток) за статью «Детская газета как средство развития литературно-языковых навыков школьников».

И.Я. Хазанов, кандидат педагогических наук, преподаватель педагогики ГБПОУ Курганского педагогического колледжа за статью «Инструменты медиаобразования в профессиональной подготовке будущих педагогов».

Источник: <http://mic.org.ru/konkursy/335-konkurs-nauchnykh-statej-novogodnij-mediaekspress-na-temu-novoe-imy-a-v-mediapedagogike-1-25-dekabrya-2014>

Итоги II Международного конкурса филологических, культурологических, киноведческих и кинематографических работ, посвященных жизни и творчеству А.П. Чехова

Подведены итоги II Международного конкурса филологических, культурологических, киноведческих и кинематографических работ, посвященных жизни и творчеству А. П. Чехова, который проводился Таганрогским институтом имени А.П.Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ), факультетом истории и филологии, а также Центром изучения творчества А.П. Чехова с 1 декабря 2013 года по 1 декабря 2014 года.

Конкурс проводился при информационной поддержке Таганрогского государственного литературного и историко-архитектурного музея-заповедника, Союза кинематографистов России (Ростовское-на-Дону отделение), Гильдии киноведов и кинокритиков России, Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России.

В соответствии с условиями на конкурс были представлены 72 оригинальные работы: книги, сборники статей, статьи, посвященные изучению личности и творчества А.П. Чехова, а также рецензии на игровые фильмы (экранизации произведений писателя), документальные и игровые фильмы. Среди участников конкурса – ученые, преподаватели вузов, учителя средних образовательных учреждений, работники музеев и студенты из России и зарубежных стран: США, Израиля, Ирака, Китая, Казахстана, Узбекистана, Украины. Россия представлена участниками из Москвы, Санкт-Петербурга, Ростова-на-Дону, Таганрога, Глазова, Бийска, Якутска, Сургута, Ельца, Читы, Волгограда, Барнаула, Благовещенска, Вологды, а также из населенных пунктов Московской, Владимирской и Тамбовской областей.

По решению жюри конкурса лучшие работы отмечены Дипломами.

В день рождения А.П. Чехова, 29 января 2015 г. в Таганрогском институте имени А. П. Чехова состоялась торжественная церемония награждения победителей этого Международного конкурса.

НОМИНАЦИЯ МОНОГРАФИЯ

Андреевко Сергей Александрович, директор издательства «Антон». Андреевко С.А. Четыре тайны Чехова. Таганрог: Антон, 2011. 80 с.

Ибатуллина Гузель Муртазовна, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Башкирского государственного университета (Стерлитамакский филиал). Ибатуллина Г. Человек в параллельных мирах: художественная рефлексия в поэтике чеховской прозы. Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. Академия, 2006. 200 с.

Нагорная Елена Николаевна, учитель иностранных языков МАОУ гимназия № 2 имени А.П. Чехова, г. Таганрог. Нагорная Е. Н. Зоометафора в системе языка и в дискурсе

чеховской прозы / науч. ред. д-р филол. наук, проф. И.В. Голубева. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2014. 180 с.

Тамарли Галина Ильинична, доктор филологических наук, профессор, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ). Тамарли Г. И. Синхронный диалог Чехова с культурой. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2014. 108 с.

Harai Golomb (Арай Голомб), профессор Тель-Авивского университета, факультет искусств (Израиль). Golomb H. A. New poetics of Chekhov's plays: presence through absence. Chicago-Vaughan, Ontario, 2014.

НОМИНАЦИЯ СБОРНИК СТАТЕЙ

Коллектив авторов Белгородского государственного института искусств и культуры. Чеховская тетрадь / Отв. за вып. М. А. Кулабухова, И.Ф. Салманова, В.Н. Климова. Белгород: Политера, 2012. 133 с.

НОМИНАЦИЯ СТАТЬЯ

Бутенина Евгения Михайловна, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Дальневосточного федерального университета. Бутенина Е.М. Три американские вариации «Дамы с собачкой» // Социально-гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2015. № 2 (в печати).

Веприк-Мастинская Фаина, социальный работник (Израиль). Веприк-Мастинская Ф. Рассказ о сотворении человека он написал собственной жизнью.

Додонова Наталья Эдуардовна, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ). Додонова Н.Э. Перевод А. П. Чехова: универсальное и национальное // Вестник Московского университета. Серия 22. 2010. № 3. С. 78-89.

Зубарева Вера, доктор филологических наук, профессор Пенсильванского университета (США). Зубарева В. Настоящее и будущее Егорушки. «Степь» в свете позиционного стиля // Вопросы литературы. 2013. № 1.

Ивашкин Сергей Николаевич, научный сотрудник Российского института культурологии. Ивашкин С. Прислушаемся к классику // Библиотека. 2009. № 8. С. 33-36.

Изотова Наталья Валерьяновна, доктор филологических наук, профессор, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ЮФУ. Изотова Н. В. Об особенностях диалогических структур в прозе А. П. Чехова // Логический анализ языка. Моно-, диа-, полилог в разных языках и культурах / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М.: Индрик, 2010. С. 162–172.

Киляков Василий, член Союза писателей России. Киляков В. «Украденный Чехов»: к 150-летию со дня рождения писателя // Молоко (Молодое Око). 2011. Вып. 12. Режим доступа: <http://moloko.ruspole.info/node/1705>

Ларионова Марина Ченгаровна, доктор филологических наук, зав. лабораторией филологии ИСЭГИ ЮНЦ РАН; **Абдулазиз Яссин Аббасхилми** (Ирак), аспирант кафедры отечественной литературы Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ЮФУ. Ларионова М.Ч., Аббас Хилми А.Я. Путь творчества А. П. Чехова к арабскому читателю: историко-литературный обзор // Вестник Южного научного центра. 2014. Т. 10. № 1. С. 99-104.

Мартирасова Яна Альбертовна, учитель русского языка и литературы гимназии, г. Клин, Московская область. Мартирасова Я. А. Сравнительный анализ звукоизобразительности в повести А. П. Чехова «Степь» и в рассказе И. А. Бунина «Антоновские яблоки».

Мирзоева Лейла Юрьевна, доктор филологических наук, профессор университета имени Сулеймана Демиреля, Республика Казахстан, г. Алматы. Мирзоева Л. Ю. Деинтенсификация оценки как элемент эволюции стиля ранних рассказов А.П. Чехова // Материалы Международной научно-практической конференции XV Кирилло-Мефоджиевские чтения. М.: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2014. С. 259-265.

Парфенов Александр, аспирант кафедры русской классической литературы и славистики Литературного института имени А.М. Горького (Москва). Парфенов А. Фантастика и рок в прозе А. П. Чехова (на материале повести «Три года» и рассказа «Убийство»).

Познин Виталий Федорович, доктор искусствоведения, профессор СПбГУ, член Союза кинематографистов, Санкт-Петербург. Познин В. Ф. Чехов и Петербург: от forte до pianissimo.

Сизых Оксана, доцент Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск. Сизых О. Механизм взаимодействия «слова» Л.Е. Улицкой со «словом» А.П. Чехова в рассказе «Большая дама с маленькой собачкой» // Вестник Брянского университета. 2013.

Устинов Анатолий Юрьевич, профессор кафедры русской и зарубежной филологии Анапского филиала Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Устинов А.Ю. Использование приемов лингвосмыслового анализа текста на уроках изучения творчества А.П. Чехова.

Филимонов Виктор Петрович. Филимонов В. П. Чехов – экран: вероятность диалога (заметки и наблюдения).

Фэй Байцзюнь, студентка факультета филологии, переводоведения и межкультурной коммуникации Дальневосточного государственного гуманитарного университета. Фэй Байцзюнь. «Госка» А.П. Чехова и «Моление о счастье» Лу Синя: тема маленького человека.

Яблонская Елена, член Союза писателей России. Яблонская Е. «Трудно богатому войти в царство небесное»: Лаптевы как модель семьи Чеховых (по повести А. П. Чехова «Три года») // Русская словесность. 2014. № 1. С. 29-33.

НОМИНАЦИЯ ФИЛЬМ

Вагина Галина Михайловна, продюсер, руководитель компании-правообладателя, президент АНО «МПК», г. Москва; **Красильщиков Аркадий Львович**, сценарист, режиссер. Документальный фильм «Таганрог. Улица Чехова» (2008).



Теория медиаобразования

**Воспитание духовно-нравственной экологии в городской медиасреде
(на примере документального кино)**

Н.Ф. Хилько

*доктор педагогических наук, профессор,
Омский государственный университет
им. Ф.М. Достоевского*

Аннотация. Статья посвящается анализу сохранения духовно-нравственной культуры в условиях медиасреды, медиаэтики в контексте социально-культурной циркуляции информации. Важное место отводится показу факторов, влияющих на духовно-нравственную сферу зрителей, приводящих к формированию информационного иммунитета и медиакритики как важнейших аспектов духовно-нравственного медиавоспитания. Далее в этом контексте представлены этапы духовно-нравственного развития кинозрителей.

Ключевые слова: воспитание духовно-нравственной экологии, городская медиасреда, социальные идеалы, духовное творчество, медиаэтика, кинодокументалистика, информационный иммунитет.

Media Education Theory

**Education of spiritual and moral ecology in city media sphere
(on the example of documentary cinema)**

Prof. Dr. Nikolai Hilko

Summary. Article is devoted to the analysis of preservation of spiritual and moral culture in the conditions of a media sphere, media ethics in the context of welfare circulation of information. The important place is allocated for display of the factors influencing the spiritual and moral sphere of the audience, leading to formation of information immunity and media criticism as the most important aspects of a spiritual and moral media education.

Keywords: education of spiritual and moral ecology, city media sphere, social ideals, spiritual creativity, media ethics, film documentary, information immunity.

В процессе духовно-нравственного совершенствования становится очевидным, что процессу нравственного развития неизбежно сопутствует познание этических норм и правил, которое сопрягается с необходимостью тонкого различения добра и зла, для чего необходим критерий. Важно в этом отношении знать, что данный критерий базируется на принципах не только единства, но и дуализма, о чем справедливо писал Н.А. Бердяев. Отсюда становится ясным, что в поступательном процессе жизнедеятельности надо предусматривать не только акты поощрения, но и некоторого искупления, что невозможно без опоры на идеалы человека [Бердяев, 1998].

Подтверждению высказанным позициям служит еще одна идея В.С. Соловьева о том, что «человек может делать добро помимо и вопреки всяких корыстных соображений исходя из самой идеи добра, из одного уважения к долгу и нравственности. Добро, действительно, отражает стремление к высшему бытию, что проявляется в «живой творческой силе», направленной также на дело духовного творчества» [Соловьев, 1988, с.141].

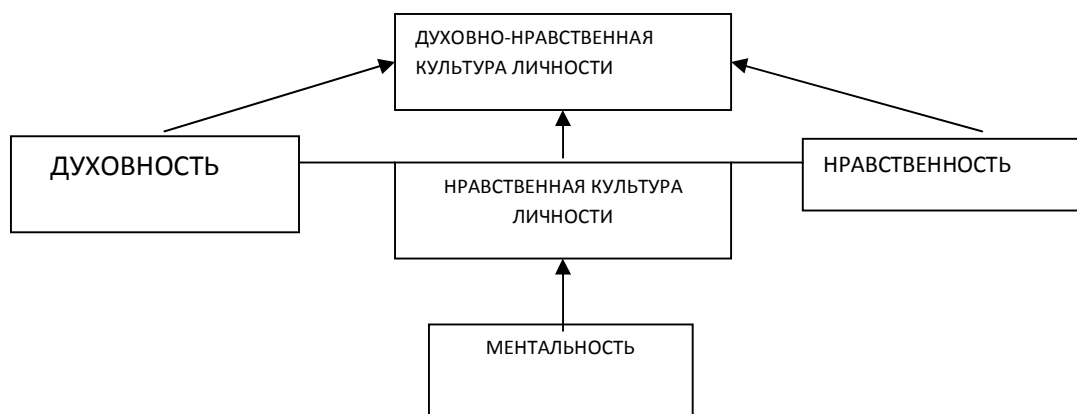
При этом руководство высшими задачами духа направлено на единство нравственности, которая, как считает П.А. Флоренский, если подвергается падению, то «перестает быть живым и жизненным вдохновением добра и становится внешними правилами поведения. Таким образом, идеи добра и веры неизбежно ассоциируются возможностями нравственного самоопределения, определяемого стимулами социального возвышения духовности, что в процессе модернизации, как известно, может носить не только прогрессивный, но и деградирующий характер [Флоренский, 2001, с.665].

Вместе с тем, нужно отметить, что производное понятие - *нравственная культура личности* - является «показателем нравственного восприятия индивидом нравственного сознания и культуры общества, ...формирующаяся под воздействием разнообразных качеств: жизненного опыта человечества и своего собственного, воспитания, этического просвещения, искусства и т.д.» [Хоруженко, 1997, с. 346.]. Наряду с вышесказанным следует иметь в виду, что нравственная культура обретет черты духовно-нравственной в том случае, если она обрывает духовностью или ментальностью. Как же дифференцируются эти понятия? Под духовностью, понимается «преобладание в человеке духовных, нравственных, интеллектуальных качеств (ценностей) над материальными запросами [Хоруженко, 1997, с.140].

Таким образом, здесь налицо мировоззренческая направленность духовности и социальная ориентация ментальности, включающая себя категорию бессознательного. Общим же у них будет содержание и причастность к личности. Исходя из этих позиций, следует, на наш взгляд, полагать, что *духовно-нравственная культура личности* как комплексное

понятие включает в себя разнообразные формы отражение ее нравственного сознания, направленные на высшие ценности человечества и стремление к гуманизму, цивилизованности и ментальности. Все вышесказанное представим на рис. 1:

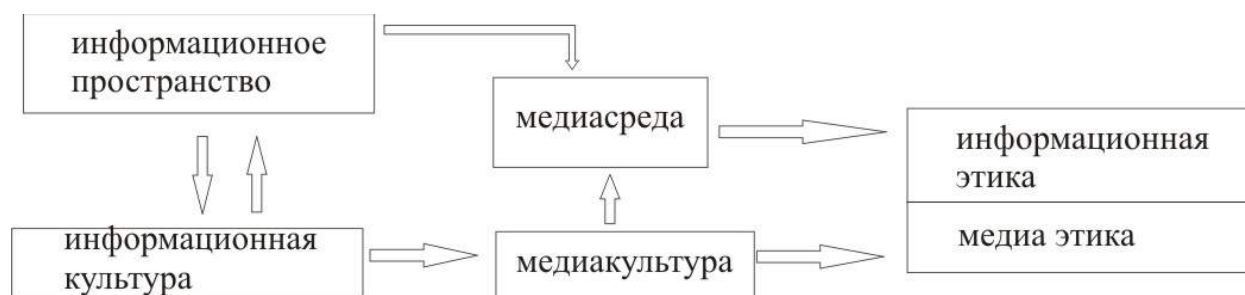
Рис. 1. Соотношение понятий духовно-нравственной культуры личности



Сохранение культурной среды, как писал Д.С. Лихачев, – задача не менее существенная, чем природа. Культурная среда необходим для его духовной, нравственной жизни, для его духовной оседлости», привязанности к родным местам, его нравственной самодисциплины и социальности. В этом плане важнейшим аспектом формирования личности средствами медиакультуры является медиасреда [Кириллова, 2005.]. Между тем медиасреда (Интернет, базы данных, репертуары кинодосуговых центров) в современных условиях способствует установлению социально-культурных отношений, важнейшими среди которых - духовно-нравственные.

Между представленными тремя парами понятий существует определенная системная взаимосвязь (см. рис. 2).

Рис. 2. Соотношение понятий, связанных с информационной культурой.

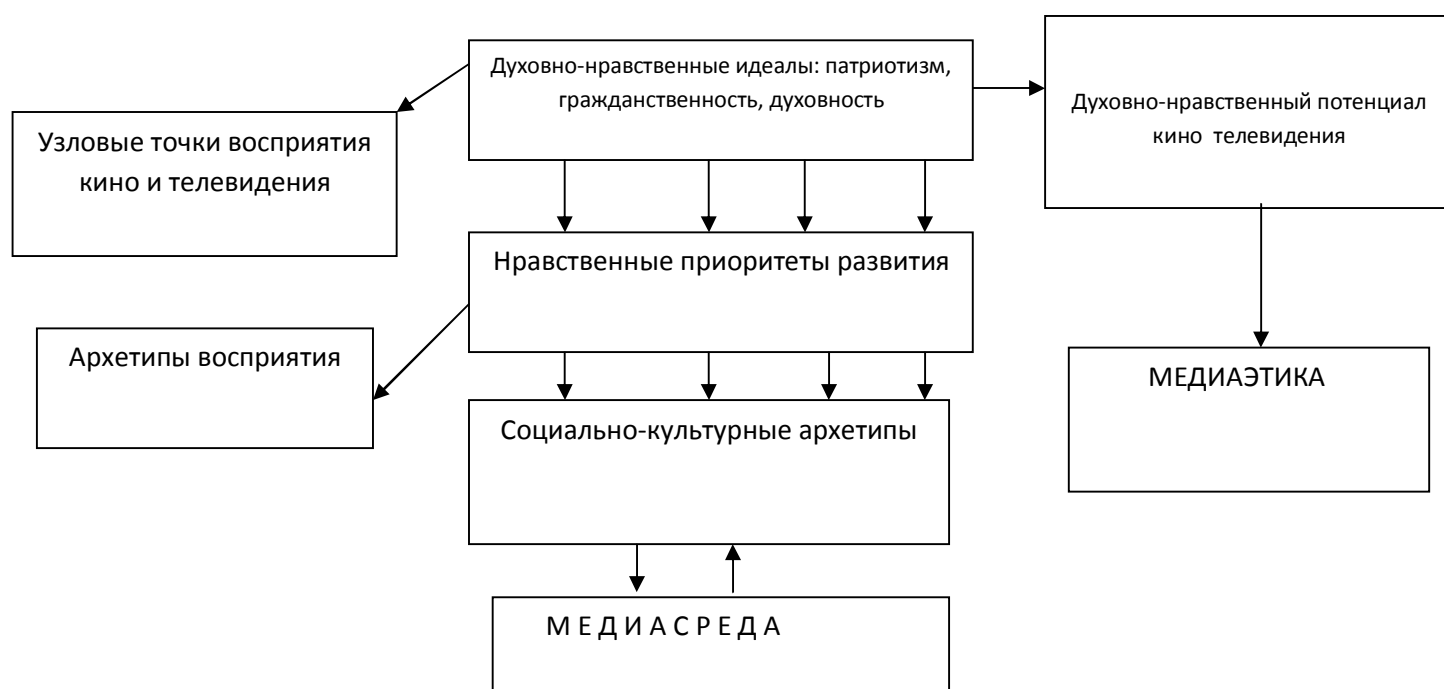


Как показано на рисунке 2, информационное пространство и информационная культура в суженном виде отражаются в медиасреде и медиакультуре, через которые эти взаимодействующие компоненты культуры находят воплощение в информационной этике. Таким образом, проведенный анализ позволяет говорить о духовно-нравственной доминанте в информационной (медиа)этике, принципы которой способны технологически развиваться в процессе слияния с просветительской деятельностью, осуществляющей не только трансляцию, но и *социально-культурную циркуляцию* информации.

Между тем вопрос о нравственной экологии не только не изучается, он даже и не поставлен нашей наукой как нечто целое и жизненно важное для человека», «не изучается нравственное значение и влияние на человека всей культурной среды во всех взаимосвязях», «высшие идеалы святости и нравственной чистоты» [Лихачев, 1984. с. 54].

Действительно, новым аспектом духовно-нравственной деятельности является выделение из последнего направления *культурно-экологического* аспекта, суть которого заключается в формировании бережного, охраняющего отношения к социальным аспектам бытия: личности, таланту, искусству; духовности, нравственности, гражданского самосознания, культурных ценностей (см. рис. 3).

Рис. 3. Динамика развития духовно-нравственной сферы в молодежной среде на основе новых социальных идеалов и ценностей как пространство медиаэтики.



Медиаэтику можно рассматривать как часть культуросферы общества и как часть медиапсихологии. В первом случае она есть система *моральных норм*, регулирующих отношения участников медийной коммуникации. Во втором случае она включает *нравственные чувства*, возникающие в процессе медиакоммуникации. Этическая составляющая присутствует во всех темах, связанных с масс-медиа, хотя и не всегда в явной форме. В данном тексте задействован второй смысл медиаэтики. «Современное информационное пространство отличает сильная зашумленность, что проявляется в обилии ненужных и невразумительных сведений... затрат психической энергии, порождающей «недовольство и агрессию». ... Этому способствует также тенденция размывания границ нормы. ... Масс-медиа, являясь коммуникацией, способны, как это ни странно звучит, усиливать отчуждение в обществе. Отчуждение порождается аномией – отсутствием единых правил отношения к социуму и поведения в нем». Таким образом, *медиаэтика* – это моральные принципы медийного отражения, правила медийного поведения и медиагенного поведения, границы моральных норм в языке, выразительных средствах, содержании экранных произведений, медиакоммуникативные отношения, нравственные чувства, этические критерии» [Нескрябина, 2008].

Манипулируя зрителем, электронные медиа не только не способствуют развитию способности анализировать и критически осмысливать увиденное, но и порождают определенную целевую аудиторию - легко внушаемую, безликую, примитивную. Тем нагляднее выступает проблема воспитания культуры телесмотрения, адекватного восприятия экранной культуры.

Недостаточное использование духовного и нравственного потенциала документального кино и телевидения в процессе воспитания в образовательных учреждениях и в семье способствует формированию ложных духовно-нравственных ценностей личности и отклоняющегося поведения подрастающего поколения.

Кроме того, следует учесть необходимость учета эффективности кинодокументалистики, когда удовлетворяется определенный уровень социально-культурных потребностей.

К факторам, влияющим на духовно-нравственную сферу зрителей относятся: 1) окружающая природа; 2) семейная культура и среда; 3) собственно любительская деятельность; 4) СМК в пространстве медиакультуры; 5) литература и искусство; 6) отношения в коллективе; 7) наличие планов по саморазвитию; 8) образ жизни ближайшего окружения.

Целенаправленная деятельность в данной сфере обеспечивает эффективность социального воспитания и развития и с помощью

развивающих ситуаций обеспечивать оптимальное взаимодействие с социально-культурной средой, которая обеспечивает социальную значимость результатов духовно-нравственной деятельности.

Развитие самоанализа, проигрывание сложных социальных ситуаций, рефлексия снимают поведенческий и культурно-психологический стереотип. Развиваются навыки подчинения и руководства, возникает возможность генерации настроений, при котором определяются причины поступков и настроений с учетом текущего психологического состояния.

Наиболее яркое проявление сущности духовно-нравственного развития зрителей - диалог как эффективное средство взаимодействующего познания, актуализации информации, стимулирующей и активизирующей культурную деятельность в процессе развития гражданственности, партнерского отношения в сфере свободного времени.

В рамках этого научного направления остро встает вопрос *информационного иммунитета* против натиска массовой культуры и проникновения чужеродных архетипов, неприемлемых для российского менталитета [Бондаренко, 2003; Потятиник, 2003; Хилько, 2009].

Так, в работах Ю.Н. Усова говорится о создании информационно-эстетической среды, которая способна стихийно формировать ценностные ориентации подростка, влияют на «упорядочение эстетического воздействия». Появляющаяся при этом самостоятельность оценок и суждений становится возможным во многом, как считает ученый, благодаря критическому отношению к информации, формирующему «самостоятельность оценок и суждений» [Усов, 1986, с. 56]. Об этом же пишет А.В. Федоров, связывая критическое мышление личности с понятием медиакомпетентности. Развитие данных качеств ученый связывает с многообразием функционирования медиа в современном социуме. С этой целью возникает, по мысли автора монографии, необходимость различных видов анализа (структурного, повествовательного, автобиографического, иконографического и идентификационного) [Федоров, 2007].

Нравственная ценность критического отношения к любой информации начинает проявляться также в процессе нравственного воспитания «при переходе от воспринимающей деятельности к самовыражению в виртуальной среде». Возникающая при этом виртуально-нравственная свобода, проявляющаяся в гибкости восприятия и общения, требует соответствующего культурно-экологического настрой при использовании многообразных медиа, направленных на преодоление разнообразных форм медиазависимости [Хилько, 2009].

Процесс духовно-нравственного культурно-экологического развития подчиняется определенным принципам организации, которые

рассматриваются как совокупность операций, сгруппированных по определенным этапам. Разработка содержания духовно-нравственного развития кинозрителей, как мы полагаем, проходит по *четырем этапам*, соответствующим направлениям развития:

Первый этап – личностное признание культурно-экологической памяти в кино/телеоборазах Малой и Большой Родины и России в целом строится на мероприятиях, посвященных мемориальным датам и историческим событиям, имеющим важное общественное значение, отдельным деятелям культуры и искусства, писателям, общественным деятелям, чьи судьбы связаны с краем.

Второй этап – осмысление духовно-нравственного подтекста окружающего мира и искусства. Он предполагает осуществление мероприятий, направленных на понимание духовно-нравственного содержания красоты, сосредоточенной как в окружающем мире, так и в искусстве. Для этого зрительские кино клубы координируют свою работу с базами данных и советом библиотечно-информационного центра и центра эстетического развития, где должно отслеживаться духовно-нравственное содержание программ художественного развития.

Третий этап - формирование ментальности через этнокультурное и национальное самосознание экранных образов. Нравственные смыслы образуются в этнокультурных образах, в форме национально-значимого содержания, и потому подвержены общепринятым отработанным веками принципам и императивам, отвечающим общечеловеческим ценностям.

Четвертый этап - ценностно-эстетическое саморазвитие содержания экранных произведений. Это тесно связано с технологией формирования интеллекта и творческого потенциала. Духовно-нравственное преобразование на этом этапе проходит через творческий тренинг, организацию программ научно-творческого развития, поиска гуманистических смыслов в формах научной мысли. Культуротворческий опыт данного этапа складывается в картину мира, отвечающую нравственным представлениям молодежи.

Пятый этап – коммуникативно-речевое сохранение культуры в фильмах и телепередачах. Он фокусирует социально-культурную деятельность на коммуникативно-речевую самоорганизацию, которая отражается в этических представлениях смысла образовательного характера. Его духовно-нравственная доминанта проявляется в формах дискуссионной направленности, развивает критичность, самостоятельность, коммуникативный имидж молодых людей.

Проникновение в духовную жизнь участников объединений, выяснение всех трудностей его деятельности, его запросов и интересов позволяет

приобщить его к открытой духовно-нравственной деятельности, выстраивая личностное проблемное поле. При этом эффективно использование *диалоговых форм деятельности*, в которых важно не только сформулировать вопросы, но и выстроить их в определенной последовательности, логике, расположить их так, чтобы ключевые вопросы были в середине, а дополнительные – располагались далее.

Учет особенностей семьи; ближайшего окружения, собственной деятельности, образа жизни, собственных планов, статуса в коллективе, поведения, уровня знаний, информированности и компетентности позволяет иметь полную картину состояния *проблемного* поля зрителей и видеть перспективы реализации их интересов.

Важную роль в духовно-нравственной экологии играют также следующие методы коррекции: мониторинг жизненного пути молодого человека для прогнозирования его дальнейшего развития; психоанализ и генерация настроений. Кроме этого, зачастую необходимо эмоционально и глубоко разъяснить проблему, проанализировать особенности культурно-экологического развития и правильно выстроить личностные перспективы [Василькова, 1998].

Таким образом, духовно-нравственное развитие молодежи в городской медиасреде должно способствовать сохранению качеств, достойных современного молодого человека, обладающего мобильностью, предприимчивостью, гуманностью и толерантностью.

Литература

- Бердяев Н.А. О назначении человека. М., 1998. .
- Бондаренко Е.А. Путешествие в мир кино. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. 255 с.
- Василькова Ю.М. Методика и опыт работы социального педагога. М., 1998.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический Проект, 2005. 448 с.
- Лихачев Д.С. Заметки о русском. М.: Сов. Россия, 1984. С. 54.
- Нескрябина О.Ф. Медиапсихология и медиаэтика. Красноярск: Сиб. юрид. ин-т МВД России, 2008.
- Потятиник Б. Ключи до разуміння. Львов, 2003.
- Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия / В.Соловьев. Соч. в 2-х т. М, 1988. Т.1 С. 141.
- Усов Ю.Н. Развитие эстетической культуры подростков средствами кино-, телевидения, видео // Когда подросткам интересно. М., 1986. 254 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М., 2007. 616 с.
- Флоренский П.А. Христианство и культура. М., 2001. 665 с.
- Хилько Н.Ф. Медиаэкология в социально-культурной сфере. Омск, 2009. 156 с.

References

- Berdyayev, N. The Destiny of Man. Moscow, 1998.
- Bondarenko, E.A. Journey into the world of cinema. Moscow: Olma-Press, 2003. 255 p.
- Vasilkova, Y.M. Technique and experience of the social teacher. Moscow, 1998.
- Kirillova, N.B. Media culture: from modern to postmodern. Moscow: Academic Project, 2005. 448 p.
- Likhachev, D.S. Notes on Russian. Moscow: Sov. Russia, 1984, p 54.
- Neskryabina, O.F. Media psychology and media ethics. Krasnoyarsk, 2008.
- Potyatinik, B. Keys to understanding. Lvov, 2003.
- Soloviev, V.S. Justification of the Good. Moral Philosophy / Soloviev. Op. 2 Vols. Moscow, 1988. Vol.1, p.141.
- Usov, Y.N. Development of aesthetic culture of teenagers by means of film, television, video // When teenagers interested. Moscow, 1986. 254 p.
- Fedorov, A.V. Development of media competence and critical thinking pedagogy students. Moscow, 2007. 616 p.
- Florensky, P.A. Christianity and culture. Moscow, 2001. 665 p.
- Hilko, N.F. Media ecology in the socio-cultural sphere. Omsk, 2009. 156 p.



А

Теория медиаобразования

Медиаобразование в контексте постмодернизма

В.В. Гура

*кандидат педагогических наук, профессор,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова*

Аннотация. В работе рассматривается роль медиаобразования в современном информационном пространстве в контексте постмодернистского подхода.

Ключевые слова: медиаобразование, инфосфера, медиaprостранство, медиакультура, медиавирусы

Media Education Theory

Media education in the context of postmodernism

Dr. Valery Gura

Anton Chekhov Taganrog Institute

Abstract. The paper examines the role of media in the modern information environment in the context of postmodern approach.

Keywords: media education, infosphere, the media, media culture, mediavirusy

Мы живем в новую эпоху, когда на смену печатному тексту как основному источнику информации, приходят различные электронные медиа. Инфосфера, или «медиапространство» - новая территория, открытая для человеческого взаимодействия, новая среда социализации и культурного развития. Период негативного отношения к этому глобальному феномену сменяется на его осмысление и формулирование новых культурных ориентиров, один из них, как нам представляется, - медиакомпетентность и медиакультура.

Одна из характерных черт современной педагогической мысли или постмодернистской педагогики, является то, что она ищет свои методологические основания не только в традиционных для педагогики «методологических» науках: философии и психологии, но и в более широком

диапазоне гуманитарных наук: литературоведении, лингвистике, культурологии [Крылова, 1997]. Изменение информационно-культурной среды приводит к изменению ведущих типов культурно-интеллектуальной деятельности современного человека. По мнению Н.В.Громыко, «Интернет – это квинтэссенция постмодернистского строя и стиля жизни, это то пространство, где постмодернизм представлен наиболее развернуто и по форме наиболее адекватно: войдя в Интернет, погружаешься в суть постмодернистской эпохи во всей ее философско-мировоззренческой и антропологической специфике» [Громыко, 2001, с.55-59]. Основные черты и принципы постмодернизма, которые отстаивают в своем творчестве важнейшие его представители (Ж.Деррида, Ж.Делез, Ф.Гаттари, Ж.Ф. Лиотар, Ж.Лакан, Ю.Кристева и т.д.), выделяют в качестве важнейших, следующие положения:

а) аксиологический плюрализм, смешение разных традиций и норм, сознательное изменение и трансформация предельных полюсов, задающих привычные ориентиры в жизни человека,

б) клиповость (фрагментарность и принцип монтажа),

в) интертекстуальность и цитатность,

г) стилевой синкретизм, смешение жанров – высокого и низкого,

д) неопределенность, культ неясностей, ошибок, пропусков, пародийность,

е) языковая игра и т.д. [Громыко, 2001, с.55-59].

Постмодернизм ориентирован на вполне определенный антропологический тип, то есть:

– космополит, свободный от догмата любых культурных традиций и норм, прекрасно понимающий всю их условность;

– абсолютно искренний по отношению к собственным природным инстинктам «шизоид» (термин Ж.Делеза и Ф.Гаттари), ценящий прежде всего потребление, – в том числе, потребление информации;

– интеллектуал, владеющий правилами любой языковой игры и столь же легко освобождающийся от них [Громыко, 2001, с.55-59].

Пространство медиакультуры существует не только на основе производства образов – это лишь одна часть отношений, делающих его возможным, - но и за счёт цикла «сообщение-приобщение»: приобщение как условие и результат потребления сообщения, и производство сообщения как условие и результат приобщения. В более традиционных терминах – взаимообмен «информацией» и «интересов»: с одной стороны, люди (аудитория) воспринимают как интересное или полезное в первую очередь те сообщения, которые считают и чувствуют имеющими отношение к ним лично, и на них они «предъявляют спрос»; с другой стороны, производство

медиапродукции не только ориентируется на интерес публики, но и побуждается реальными интересами, прежде всего политическими и экономическими, определенных сообществ, групп, инстанций и личностей, - особенно с середины XX века, когда экранное искусство сформировало в людях потребность в иллюзии другой реальности и завладело умами огромной аудитории.

Медиакультура во многом обладает чертами массовой культуры, однако это не одно и то же. «Массовая культура» – это, вообще-то, не культура для масс и не культура масс, ими творимая и ими потребляемая. Эта та часть культуры, которая создается, но не творится массами, по заказу и под давлением сил, господствующих в экономике, идеологии, политике, сфере правовых и даже нравственных отношений. Уже поэтому массовая культура стала создаваться массами с начала социального расслоения социума на слои, страты, классы. Она сопровождает и будет сопровождать человечество всегда в его социокультурной жизни. *Её отличительные черты*: предельная приближенность к элементарным потребностям человека, постоянно нарастающая востребованность её продуктов, ориентированность на природную, ближе к инстинктивной, чувственность и примитивную эмоциональность, всегда строгая подчиненность господствующим в социуме силам, предельная упрощенность в производстве качественного продукта потребления и т.п. [Кириллова, 2005].

Единственная среда, в которой наша цивилизация ещё может расширяться, - это эфир, иными словами – медиа. Непрерывно расширяющиеся медиа стали настоящей средой обитания – пространством, таким же реальным и, по всей видимости, незамкнутым, каким был земной шар пятьсот лет назад. Это новое пространство называется *инфосферой*. *Инфосфера, или «медиапространство»* - новая территория, открытая для человеческого взаимодействия, расширения экономики и, в особенности, для социальных и политических махинаций. Чтобы оценить не гипнотический, а облегчающий потенциал медиа, мы должны научиться декодировать информацию, поступающую в наши дома по основным, коммерческим каналам [Рашкофф, 2003, с. 11]. Если мы хотим понять инфосферу как расширение планетарной экосистемы или хотя бы как питательную среду, в которой развиваются новые идеи нашей культуры, мы должны признать тот факт, что медиасобытия, вызывающие подлинные социальные перемены – это не просто троянские кони. Это медиавирусы. В отличие от компьютерных вирусов их опасность не очевидная и поэтому незаметная [Рашкофф, 2003, с. 14].

Медиавирусы распространяются в инфосфере точно также, как биологические вирусы распространяются в организме-хозяине.

Прикрепившись, медиавирус вводит в инфосферу скрытые в нём концепции в форме идеологического кода – это не гены, но их концептуальный эквивалент, который Д. Рашкофф называет «мемами». Подобно настоящему генетическому материалу эти мемы воздействуют на то, как мы обучаемся, взаимодействуем друг с другом и как мы воспринимаем социальную реальность. Действенность мемов, скрытых внутри вируса, зависит от того, насколько мы морально и социально податливы.

Дуглас Рашкофф выделяет три типа медиавирусов:

- сознательно создаваемые и запускаемые (рекламные трюки, допускаемые «утечки информации» в политических и экономических кругах и т.п.);
- кооптируемые вирусы или «вирусы-тягачи», которые не обязательно кем-то запускаются намеренно, но которые мгновенно «запрягаются» и используются теми группами, которые надеются продвинуть свои собственные интересы и идеи;
- Самозарождающиеся вирусы, которые распространяются сами по себе, так как наталкиваются на слабые места общества или идеологический вакуум (ими могут быть новые технологии или научные открытия, например Интернет, мобильная телефония и т.п.) [Рашкофф, 2003, с. 15].

Таким образом, через медиавирусы медиа оказывает огромное влияние на умонастроения масс зрителей, читателей, слушателей. Невозможно перечислить все медиавирусы, как невозможно выработать и средства противодействия каждому из них. По видимому, единственным средством борьбы с их влиянием является воспитание у молодого поколения критического мышления по отношению к медиа на основе выработки культурного сознания и системы культурных ценностей. Такую задачу ставит перед собой медиаобразование.

Л.Мастерман один из крупнейших теоретиков медиаобразования считает ведущей целью медиаобразования: «научить аудиторию анализировать и выявлять манипулятивные воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества». Однако «цель медиаобразования не просто критическое понимание, но «критическая автономия» [Цит. по: Федоров и др., 2004, с.28].

Отталкиваясь от понятия «критической автономии» можно выйти на понятие «культурной автономии», подразумевая под этим относительно автономное существование личности в созданном самостоятельно личностном культурном пространстве, состоящем из личностной системы культурных ценностей, идеалов, критериев, образов произведений культуры, культурных предпочтений и т.д., которые, собственно, составляют пространство духовной жизни личности, внутренне выделенное из всей

культуры, авторизированное личностью и идентифицированное с ней. Внутренним механизмом, систематизирующие это пространство личностной духовности, - личные стремления, под которыми понимаются устойчивые цели или устойчивые отношения. Личные стремления могут мыслиться как качества высшего уровня абстрактности, которые объединяют множество целей [Эммонс, 2004, с. 58].

Понимание современной инфосферы, как «навозной кучи культурных отходов» [Рашкофф, 2003, с. 27], непродуктивно и пессимистично. Мы согласны с Д. Рашкоффом, что медиа способны ускорить эволюцию человечества, однако для этого человеку необходимо выработать внутренние механизмы противодействия неизбежным отрицательным влияниям части медиа. *Одним из таких механизмов мы считаем осознанное создание собственных когнитивных фильтров, позволяющих ориентироваться в современной инфосреде.* Когнитивные фильтры имеют много общего с ценностным сознанием, которое позволяет индивиду быстро ориентироваться в системе собственных потребностей, что характеризует внутренне сложный и внешне лёгкий жизненный мир или «мир мудреца» [Василюк, 1984, с.116].

Ценность – это не любое известное содержание, способное стать мотивом, а только такое, которое, став реальным мотивом, ведет к росту и совершенствованию личности. Хотя ценность как некое содержание сознания не обладает изначально энергией, по мере внутреннего развития личности она может заимствовать её у реально действующих мотивов, так что в конце концов она из содержания сознания становится содержанием жизни и сама получает силу реального мотива. [Василюк, 1984, с.124]. Поэтому медиакультура и медиакомпетентность, как её составляющая может быть той жизненной ценностью, которая позволит личности охранить свой духовный мир от деструктивных влияний медиавирусов. Развитие этих качеств личности как раз и ставит перед собой современное медиаобразование.

Литература

- Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) М.: Изд-во МГУ, 1984.
- Громыко Н.В. Интернет, постмодернизм и современное образование // Кентавр. 2001. № 27. С. 55-59.
- Кириллова Н. Медиа-культура: от модерна к постмодерну М.: Академический проект, 2005. 448 с.
- Крылова Н.Б. Культурные модели образования с позиции постмодернистской педагогики // Новые ценности образования. 1997. № 7. С.185-205.
- Рашкофф Д. Медиа вирус! Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание. М.: Ультра культура, 2003.

Фёдоров А.В., Новикова А.А., Челышева И.В. и др. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.

Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. М.: Смысл, 2004.

References

Emmons, R. Higher aspirations Psychology: Motivation and Spirituality personality. Moscow: Meaning, 2004.

Fedorov, A.V., Novikova, A.A. Chelysheva, I.V. at all. Media literacy of future teachers in the light of the modernization of the educational process in Russia. Taganrog: Kuchma, 2004.

Gromyko, N.V. Internet, postmodernism and contemporary education // Centaur. 2001. № 27, p. 55-59.

Kirillova, N.B. Media culture: from modern to postmodern. Moscow: Academic Project, 2005. 448 p.

Krylova, N.B. Cultural model of education from the perspective of postmodern pedagogy // New value of education. 1997. № 7, p.185-205.

Rushkoff, D. Media Virus! As pop culture secretly works on your mind. Moscow: Ultra Cultura, 2003.

Vasylyuk, F.E. Psychology experience (analysis of overcoming critical situations). Moscow: Moscow State University Press, 1984.



Теория медиаобразования

**Педагогическая модель синтеза медиаобразования и медиакритики
в процессе подготовки будущих педагогов ***

*А.А.Левицкая,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт экономики и управления*

*А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
Таганрогский институт имени А.П.Чехова,
mediashkola@rambler.ru*

** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-00014) в НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики». Тема проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

Аннотация. Авторы статьи предлагают вниманию читателей педагогическую модель синтеза медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическая, модель, медиакритика, медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность, аналитическое мышление, студенты.

Media Education Theory

Pedagogical model synthesis of media and media criticism in the preparation of future teachers

*Dr. Anastasia Levitskaya,
Taganrog Institute of Economic and Management,*

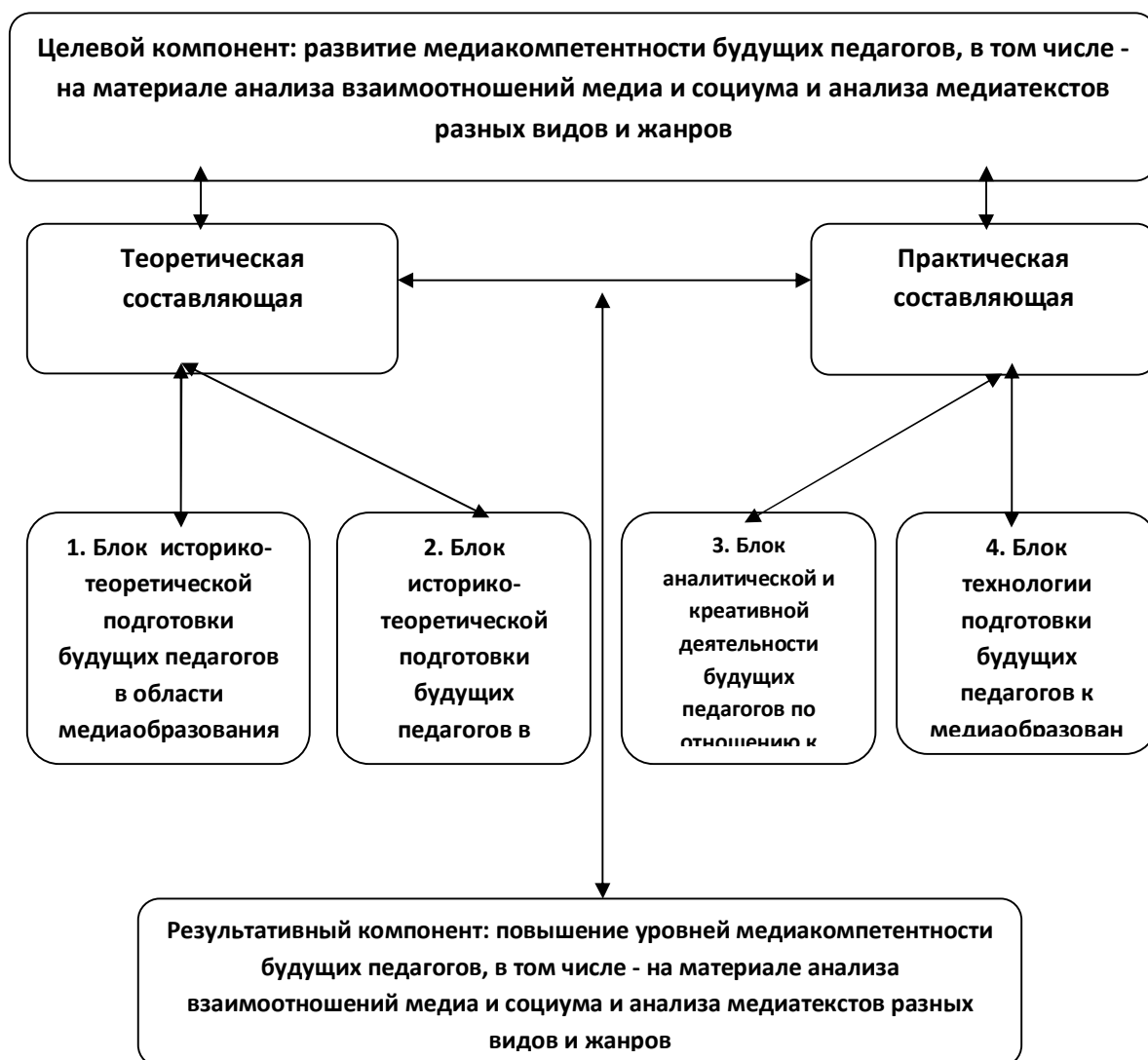
*Prof. Dr. Alexander Fedorov,
Anton Chekhov Taganrog Institute,
mediashkola@rambler.ru*

Abstract. The authors offer our readers the pedagogical model synthesis of media education and media criticism in the preparation of future teachers.

Keywords: pedagogical model, media criticism, media education, media literacy, media competence, analytical thinking, students.

Разработанная нами педагогическая модель синтеза медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов предназначена для внедрения в учебный процесс вуза (в рамках предметов по выбору) для будущих учителей любых профилей, специальностей, однако, в большей степени соотносится с профилями гуманитарной, социальной направленности. В нашей экспериментальной работе данная модель внедряется на факультете социальной психологии и педагогики для студентов – будущих социальных педагогов (Таганрогский институт имени А.П. Чехова).

Рис 1. Педагогическая модель синтеза медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов



Содержание блоков

1. Блок историко-теоретической подготовки будущих педагогов в области медиаобразования:

- *ключевые понятия медиаобразования* (медийное агентство, категория медиа, аудитория медиа, медийная репрезентация, язык медиа, медийные технологии и др.)

- *основные этапы развития истории и теории медиаобразования* (медиаобразование на материале прессы, фотографии, радио и кино в 1920-х – 1940-х годах, доминанта практической концепции медиаобразования. Медиаобразование в эпоху развития массового телевидения: 1950-е – 1960-е годы, доминанты эстетической концепции медиаобразования. Развитие новых медиаобразовательных теорий («критического мышления», семиотической, культурологической, социокультурной) в 1980-х – 1990-х. Современные тенденции медиаобразования: синтез информационной и медиаграмотности, попытка синтезировать медиаобразованию и медиакритику).

2. Блок историко-теоретической подготовки будущих педагогов в области медиакритики:

- *основные этапы развития медиакритики* (литературная, театральная, музыкальная критика, фотокритика, арт-критика (художественная критика), кинокритика (с начала XX века), телевизионная критика (с 1940-х – 1950-х годов) – как базис современной медиакритики. Идеологические, политические и тематические отличия (медиа)критики на Западе и в СССР в XX веке. Возникновение термина «медиакритика» как реакция на интенсивное развитие масс-медиа в XX веке. Наиболее влиятельные в плане медиакритики российские и зарубежные газеты и журналы XX века;

- *медиакритика в контексте современной социокультурной ситуации: задачи, особенности* (современная социокультурная ситуация и ее влияние на медиа и медиакритику. Особенности развития медиакритики в России и за рубежом в XXI веке. Типология медийных источников, содержащих тексты медиакритиков (наиболее известные газеты, журналы, теле/радиопередачи, интернет-порталы, блоги и др.). Наиболее влиятельные в плане медиакритики современные российские и зарубежные газеты и журналы. Основные задачи современной медиакритики: познание информационного производства; изучение и изменение общественного восприятия медийного содержания и представлений о внешнем мире,

складывающихся в сознании аудитории СМИ; оказание влияния на отношение публики к медиа, формирование определенной общественной культуры изучения и оценки деятельности масс-медиа, развитие духовного мира аудитории; содействие развитию и совершенствованию творческо-профессиональной культуры создателей медиатекстов; социальной среды функционирования средств массовой информации и т.д. [Короченский, 2003, с.32]. Направленность современной медиакритики на научное сообщество исследователей медиакультуры, медийные агентства и массовую медийную аудиторию. Профессиональная и любительская (блоговая) медиакритика. Медиакритика и гражданское общество. Медиакритика и медиаобразование;

- **основные виды медиакритики** (академическая, направленная на аудиторию ученых, исследователей медиакультуры, преподавателей медийных курсов; *корпоративная*, направленная на аудиторию руководителей и сотрудников медийных агентств, медийной индустрии; *массовая*, направленная на массовую аудиторию);

- **основные жанры медиакритики** (аналитическая статья о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере; заметка, комментарий на медийную тему; интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы; кино/теле/радиообозрение; мемуары на медийную тему; открытое письмо на медийную тему; очерк о медийном событии; пародия на медийную тему; репортаж о медийном событии; рецензия на медиатекст; творческий портрет представителя медийной сферы; фельетон, памфлет, связанные с темой медиа; эссе на медийную тему и др.) медиакритики.

- **основные функции медиакритики** (информационно-коммуникативная, аналитическая, идеологическая, политическая, просветительская, образовательная, развлекательная, рекреативная, регулятивно-корпоративная, рекламно-коммерческая, эстетическая, этическая, коррекционная, социально-организаторская и др.).

3. Блок аналитической и креативной деятельности будущих педагогов по отношению к медиа:

- **аналитическая деятельность студентов по отношению к медиа (медиакритическая составляющая):**

1) *deskриптивный/нарративный анализ медиатекста (Narrative Analysis of media text):* пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий;

2) *структурный анализ медиа и/или медиатекста (Structural Analysis of media & media text):* выявление и анализ структуры медийного агентства и/или медиатекста;

3) *контент-анализ медиатекста (Content Analysis of media text)*: качественно-количественный анализ содержания медиатекста с целью выявления или измерения в нем различных фактов и тенденций;

4) *историко-классификационный анализ медиатекста (Historical & Classification Analysis of media text)*: определение места медиатекста в историческом контексте;

5) *культивационный анализ медиа и/или медиатекста (Cultivation Analysis of media & media text)*: анализ содержания медиасферы и медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа (G. Gerbner). Согласно культивационной теории медиа, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов, предпочтений. Отсюда культивационный анализ можно представить как технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности; исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента; исследование периодических опросов медийной аудитории;

6) *анализ персонажей медиатекста (Character Analysis of media text)*: разносторонний (включая компаративный) анализ характеров главных и второстепенных персонажей медиатекста;

7) *анализ стереотипов медиатекста (Stereotypes Analysis of media text)*: выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах;

8) *анализ культурной мифологии медиатекста (Cultural Mythology Analysis of media text)*: выявление и анализ мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) стереотипов фабул, тем, персонажей и т.д. в медиатекстах;

9) *автобиографический (личностный) анализ медиатекста (Autobiographical Analysis of media text)*: анализ отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст у конкретного индивидуума;

10) *иконографический анализ медиатекста (Iconographic Analysis of media text)*: анализ визуального ряда, языка медиатекста;

11) *семиотический анализ медиатекста (Semiological Analysis of media text)*: анализ языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ тесно связан с иконографическим анализом;

12) *идеологический и философский анализ медиа и/или медиатекста (Ideological and Philosophical Analysis of media text)*: анализ философии, идеологии медийного агентства и/или медиатекста;

13) *идентификационный анализ медиатекста (Identification Analysis of media text)*: распознавание/идентификация скрытых сообщений в

медиаатекстах, т.к. медийные агентства часто предлагают ложные и/или упрощенные решения тех или иных политических, социальных и иных проблем;

14) *этический анализ медиаатекста (Ethical Analysis of media text)*: анализ медиаатекста с точки зрения моральной позиции его автора(ов) и персонажей;

15) *эстетический анализ медиаатекста (Aesthetical Analysis of media text)*: анализ художественной концепции произведений медиакультуры разных видов и жанров, тесно связан с эстетической (художественной) теорией медиаобразования (aesthetical approach, media as popular arts approach, discriminatory approach), теоретическая база которой во многом совпадает с культурологической теорией медиаобразования. *Эстетический анализ медиаатекстов* помогает аудитории развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, понять основные законы и язык той части медиаатекстов, которая имеет отношение к искусству;

16) *оценочный анализ медиаатекста (Assessment Analysis of media text)*: заключение о достоинствах явления медиакультуры и/или медиаатекста (в целом или его части) на основе личностных, нравственных или формальных критериев;

17) *Герменевтический анализ медиа и/или медиаатекста в социокультурном контексте (Hermeneutic Analysis of media & media text in the Social & Cultural Context)*: комплексное исследование процесса интерпретации явлений медиасферы и/или медиаатекстов, социокультурных, исторических, политических и иных факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиаатекста и на точку зрения аудитории. *Герменевтический анализ* предполагает постижение явлений медиасферы и/или медиаатекста через сопоставление с социокультурной традицией и действительностью; проникновение в логику явлений медиакультуры и/или медиаатекста. Предмет анализа *герменевтического анализа* - система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. Комплексность, междисциплинарность, интегрированность использования данного метода.

- **креативная деятельность студентов по отношению к медиа: творческая** (творческие задания на медийном материале: литературно-имитационные, театрализовано-ролевые, изобразительно-имитационные), связанные с проникновением внутрь лаборатории создателей произведений медиакультуры / медиаатекстов, медиакритических текстов, системы функционирования медиа в социуме в целом; проекты, рассчитанными на самостоятельную исследовательскую и практическую деятельность студентов на медийном материале; практические упражнения, связанные с

медийной активностью и медиакритикой – реальным созданием медиатекстов на материале прессы, кино, видео, интернета).

4. Блок технологии подготовки будущих педагогов к медиаобразованию школьников:

- использование полученных знаний и умений в области медиаобразования и медиакритики в процессе студенческой педагогической практики: в школах, гимназиях, лицеях, учреждениях дополнительного образования (центрах эстетического воспитания, клубах по месту жительства), интернатах, детских домах, летних оздоровительных центрах: основные технологии данной работы. Практическое применение полученных знаний по медиаобразованию и медиакритики во время проведения текущих и зачетных занятий со школьниками (факультативы, кружки, тематические утренники и вечера, викторины, игры и т.д.), для развития их медиакомпетентности.

В итоге внедрения данной модели студенты (будущие педагоги) смогут, по нашему мнению, эффективно развивать медиакомпетентность [Корконосенко, 2004; Короченский, 2003; Почепцов, 2008; Potter, 2014; Worsnop, 2013] школьников, опираясь на полученные знания, синтезирующие основы медиаобразования и медиакритики.

Литература

- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование. СПб, 2004.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. Дис. ...д-ра филологических наук. СПб, 2003. 467 с.
- Почепцов Г.Г. Медиа. Теория массовых коммуникаций. Киев: Альтерпресс, 2008.
- Potter W.J. Media Literacy. L.A.: Sage, 2014, 452 p.
- Potter W.J. The Skills of Media Literacy. Sana Barbara: Knowledge Assets, Incorporated, 2014, 226 p.
- Worsnop, C. Some Thoughts on Assessment in Media Education // The Journal of Media Literacy. 2013. Vol. 60, N 1-2.

References

- Korkonosenko, S.G. Teaching Journalism: professional and mass media education. St. Petersburg, 2004.
- Korochensky, A.P. Media criticism in theory and practice of journalism. Ph.D. Dis. St. Petersburg, 2003. 467 p.
- Pocheptsov, G.G. Media. The theory of mass communication. Kiev: Alterpress, 2008.
- Potter W.J. Media Literacy. L.A.: Sage, 2014, 452 p.
- Potter W.J. The Skills of Media Literacy. Sana Barbara: Knowledge Assets, Incorporated, 2014, 226 p.
- Worsnop, C. Some Thoughts on Assessment in Media Education // The Journal of Media Literacy. 2013. Vol. 60, N 1-2.



История медиаобразования

Кинематограф как системообразующее понятие в медиапедагогическом наследии С.Н. Пензина

Д.О. Березуцкая
преподаватель кафедры Лингвистического
образования Южного Федерального Университета

Аннотация: В статье рассматриваются причины, повлиявшие на популярность кинематографа как средства медиаобразовательной деятельности в нашей стране. Изучаются его основные типы, потенциальные возможности в воспитании зрительской аудитории.

Ключевые слова: кинематограф, медиаобразование, интровертивное, экстравертивное, кино, Пензин, история киноискусства.

Media Education History

Cinema, as a core concept in media pedagogical heritage of S.N. Penzin

D. O. Berezutskaya
teacher of Southern Federal University
Southern Federal University

Abstract: the article discusses the reasons that influenced the popularity of the cinema as a means of media education in our country, examines its main types, the potential in the education of the audience.

Keywords: film, media education, introvertive, extrovertive, cinema, media teacher, Penzin, history of cinema.

Роль кинематографа в жизни каждого человека и человечества вообще сложно переоценить. Отметим, что он давно перестал выполнять роль только развлекательного средства, а активно воздействует на своего зрителя, его сознание, демонстрирует образцы поведения, идеалы, формируя при этом то или иное мировоззрение, жизненные смыслы у своей аудитории. Поэтому из

области искусства он достаточно быстро (примерно с 1920-х годов) «перешагнул» в педагогическую сферу. Такая специфика диктовалась государственными нуждами (укрепление советской власти, популяризация идей коммунистов у различных слоев населения и пр.), а также поддерживалась ведущими кинематографистами страны.

Для известного медиапедагога С.Н. Пензина (1932-2011) кинематограф занимал важное место в жизни и профессиональной деятельности. Он выступал за изучение теории и истории кино, поскольку такие знания открывали мир высоких образцов киноискусства. Понимая, что фильмы стали неотъемлемой частью жизни любого современного человека, ученый стремился выработать потребности у аудитории (школьной и студенческой) в обращении к его лучшим произведениям. Тем более что интровертивные кинокартины не могут существовать без своих зрителей: «невозможно не восхищаться его лучшими произведениями... Судьбы фильма во многом определяем мы, зрители. Наша грамотность, компетентность в вопросах кино, знакомство с его историей, наша общая культура создают предпосылки для дальнейшего процветания киноискусства» [Пензин, 2009, с. 525]. То есть С.Н. Пензин стремился к соблюдению определенного равновесия, выражающегося в том, чтобы высокие образцы киноискусства обрели свою аудиторию, а потребности зрителей не ограничивались лишь развлекательными функциями, которые способен «предоставить» кинематограф.

С начала прошлого века в нашей стране кинематографу отводилась особая роль в образовании и воспитании как детей, молодежи, так и взрослого населения. Так, в 1910 -1920 годах в России было свыше ста журналов и газет о кинематографе. «Подавляющее большинство в Петербурге и Москве. Имелось множество местных изданий... Синемой сразу же заинтересовались учителя гимназий и училищ. В зональной научной библиотеке ВГУ преподаватель Е.В. Калач нашла документы об отношении педагогики к «чуду века» - кино. Первый – научно-популярный журнал «Вестник воспитания». В 8 номере за 1914 год вышла статья Н.А. Саввина «Кинематограф на службе у истории и истории литературы». В журнале «Свободное воспитание» в № 1 за 1916 – 1917 год статья «Кинематограф и учащиеся (Ученическая анкета)» [Пензин, 2009, с. 23]

Выдающийся режиссер В.И. Пудовкин подчеркивал, что «именно кинематографическое искусство обладает исключительными мощными возможностями для выражения мыслей и идей самого широкого общечеловеческого порядка. Эмоциональное волнение, чувства, выросшие в зрителе крепче и сильнее любой логической аргументации, заставляют его поверить в то, что он увидел и услышал. Заставить человека поверить в

истинность высказанной мысли – значит помочь ему сделать первый шаг в практической деятельности. Современное кино, благодаря своей интернациональной доступности, играет роль в духовном воспитании человечества большую, чем литература, театр, религия. Поэтому кино может стать как источником величайшего добра, так и величайшего зла» [Пудовкин, 1975, с.763]. Здесь нам хочется выделить особенность кинематографа, на которую указывал В.И. Пудовкин, а именно обращение не к кино в его широком понимании, а к высоким образцам кинематографического искусства. Эта точка близка и С.Н. Пензину, поскольку он выделял три вида художественного кинематографа:

1. коммерческий кинематограф;
2. арт-хаусный, под которым им понималось «серьезное, проблемное кино, альтернативное коммерческому» [Пензин, 2009, с. 47];
3. авторский кинематограф. С.Н. Пензин совместно с О.А. Барановым предложили следующую формулировку данного термина: «авторское (режиссерское) кино – произведение «серьезного» киноискусства, в котором ошутима личность автора-творца» [Баранов, Пензин, 2005, с. 9].

Таким образом, согласно утверждениям В.И. Пудовкина и С.Н. Пензина, не все кинопроизведения несут позитивный образовательный и воспитательный потенциал, а лишь те, где заложен нравственный смысл. Поэтому медиапедагог в своей практической деятельности настаивал на том, что медиаобразовательная работа со студентами, школьниками должна опираться на высокие образцы киноискусства, в которых раскрывается внутренний мир героев, а также отражается авторская позиция. Например, изучение творчества выдающегося режиссера С.М. Эйзенштейна, которому, по мнению С.Н. Пензина [Пензин, 2009], в своих кинопроизведениях удалось показать могучие возможности экрана в передаче внутреннего мира человека.

А вот знаменитый режиссер А.П. Довженко указывал на то, что кинематографисты - педагоги для миллионов: «Поэтому прошу не забывать в числе прочих задач выполнение задачи педагогического характера в каждой своей картине, независимо от жанра, содержания и авторского направления» [Довженко, 1969, с.126]. Эта позиция в медиаобразовании имеет много сторонников среди педагогов, например, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Е.В. Мурюкина, Л.М. Баженова и др., поскольку указывает на возможность использования разных кинофильмов, не ограничиваясь только высокими образцами киноискусства. Они исходят из положения о том, что необходимо опираться на потребности аудитории в области медиа, в том числе кинематографа. Так, А.В. Федоров [Федоров, 2001] пишет, что в работе со

школьниками и студентами следует постепенно «повышать» уровень потребностей.

Наше изучение материалов по теме исследования показало, что кинематографическое сообщество в советский период достаточно активно взаимодействовало с педагогическими учреждениями, было заинтересовано в развитии зрительской культуры, повышении уровня восприятия фильмов, понимания авторской концепции, находившей отражение в кинопроизведениях. Так, в пособии-эссе В.В. Солдатова и О.А. Баранова «Искусство – это память, которая передается от поколения к поколению» [Солдатов, Баранов, 2014], опубликованном в 2014 году, находит отражение работа киноклуба, организованного в конце 1950-х годов О.А. Барановым. Медиапедагогам не только проводились просмотры и анализ фильмов, но и велась переписка с актерами, режиссерами, мультипликаторами, художниками, организовывались творческие встречи и поездки на киностудии, родину А.П. Довженко, проводились научные конференции. При этом особо подчеркивается взаимная заинтересованность учителя и воспитанников.

В пособии приведена переписка кинематографистов со школьниками. Например, письмо известного киноведа М.П. Власова отличается уважительным отношением, пониманием серьезности проведения научной конференции, посвященной творчеству А.П. Довженко: «Дорогие друзья! Вы совершенно правильно пишете, что не уловили в моем предыдущем письме отказа от участия в конференции. Отказа там, действительно, не было, а было лишь объяснение того обстоятельства, что я не был лично знаком с А.П. Довженко и поэтому, естественно, не могу выступать с воспоминаниями о нем. Однако я с большим удовольствием приму участие в разговоре о творчестве Александра Петровича, о своеобразии его творческого стиля и расскажу о тех двух выступлениях Довженко, которые мне посчастливилось в свое время слышать. Прошу считать это письмо моим «официальным» согласием принять участие в Вашей конференции. Итак, до скорой встречи в Калининe. С дружеским приветом, М. Власов. 29/IV 1964 г.» [Солдатов, Баранов, 2014, с. 68].

Итак, одно из самых молодых искусств стало неотъемлемой частью жизни человека. Такой феномен С.Н. Пензин объяснял следующим образом: «Кино — это особый мир. Жизнь любого из нас проходит под знаком кино. Каждый может по желанию (в кинотеатре или дома) «выключиться» из будней и перенестись в иную реальность — экранную. Зачем? Мы хотим знать как можно больше нового — новых людей, новые факты. Экран расширяет наш кругозор. В нас сильна жажда красоты, а талантливый фильм — конденсат прекрасного... Это самое доступное, могущественное и

одновременно самое уязвимое, нуждающееся в защите искусство. От кого его защищать? Прежде всего — от... самого себя. Кинокартины, как и их создатели, отличаются характером, темпераментом, запасом энергии. «Сильные» фильмы, как ледоколы во льдах, легко обеспечивают себе путь на экран, собирают громадные аудитории, надолго захватывают кинозалы. «Слабым» среди них пробиться трудно. Все было бы просто, будь «сильные» всегда достойными, а «слабые» — плохими картинами. Чаще это не так. «Сильный» фильм, как правило, — это захватывающий сюжет, обаятельные актеры, бойкие шлягеры в исполнении популярных певцов, экзотические места действия и множество иных приманок. В итоге многогранный и многозначный мир кино для значительной части зрителей сводится к участку до обидного малому: к развлечению» [Пензин, 1987, с. 3].

От восприятия кино только в виде развлечения предостерегал зрителей С.М. Эйзенштейн, последовательно проводивший идею, критиковавшую бездумное отношение к кино, выступавшую «против использования его только в развлекательных целях. Кинорежиссер должен точно знать механизм воздействия фильма на сознание зрителя, что позволяет ему умело управлять процессом формирования мировоззрения. Это позволит не только и не столько развлекать, но и развивать человека с помощью кинематографа» [Эйзенштейн, 1964, с. 684]. Хочется отметить, эта позиция находила отражение не только в теоретических воззрениях, но и в его творчестве.

Кинематограф стал в медиапедагогической концепции С.Н. Пензина системообразующим понятием, поскольку, по мнению ученого, обладал необходимым для искусства свойством — способствовал постижению человека.

В разные периоды развития нашей страны, истории развития кинематографа такое постижение имело дифферентные смыслы и обращалось к разным сторонам жизни личности. Например, мы считаем, что в 1920-е годы кинематографисты обратились к личности героя кинокартины, поставленной в определенные обстоятельства, которые максимально способствовали раскрытию его «Я». То есть режиссеры предпринимали попытку передать на экране внутренне состояние героя, мотивацию его поступков. С.Н. Пензин, анализируя данный период, считал, что «человек, даже когда он оказывался в центре киноповествования, интересовал автора не сам по себе, а либо как аргумент какого-либо утверждения, либо как представитель определенного общества. Экранному искусству потребовались длительные эксперименты, прежде чем появились произведения, в которых человек интересен сам по себе» [Пензин, 2009, с. 59].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что «раскрытие» внутреннего мира главных героев происходило в 1920-1930-е годы через

призму определенных идеологических догм, политических установок, которые определяли как поведение, поступки персонажей, так и их внутреннее состояние. Часто это достигалось с помощью определенных знаков. А.С. Обухов отмечает, что знаки и символы в культуре «часто выражаются «в системе четких представлений об «идеальном» и «правильном»... В традиционной культуре с помощью системы эталонов формируется своеобразие восприятия мира, образности выражения себя в этом мире в тесной взаимосвязи всех сред бытия человека» [Обухов, 2002, с. 187].

То есть можно утверждать, что кинематографисты часто создавали «готовые образы» советского человека, обладающего «идеальным набором» качеств, требующихся строителям коммунизма. Киногерои 1920-х годов находили большее выражение своего характера, установок во внешних проявлениях (поступках, рассуждениях и пр.), а их внутренний мир, переживания не отражались в кинофильмах. Мы считаем, что проявлению многих чувств, эмоций, нравственных сомнений персонажей в кинокартинах самых именитых советских режиссеров препятствовала идеологическая составляющая.

В послевоенные годы ситуация постепенно менялась, для новаторов в области кинематографа внешний, событийный контекст фильма, связанный с напряженной фабулой, стал играть все меньшую роль. С.Н. Пензин [Пензин, 2009] утверждал, что в этот период появляется новый герой, которого можно охарактеризовать как задумывающегося человека.

Эволюция советского кинематографа привела к тому, что в 1960-е годы «духовная жизнь героев раскрывалась уже во многих произведениях, в первую очередь в тех, что были посвящены Великой отечественной войне, выдающимся деятелям прошлого, детству и юношеству» [Пензин, 2009, с. 103]. Мы считаем, что фильмы на военную тематику, очень эмоционально воспринимавшиеся советскими людьми, выполняли роль определенного катарсиса. Л.С. Выготский в своей книге «Психология искусства» указывал на то, что социально-эстетический продукт создается авторами «с расчетом на то, чтобы вызвать психологический эффект, произвести взрыв в эмоциональной сфере индивида... В этом очистительном эффекте и раскрывается предназначение эстетической реакции» [Выготский, 1963, с. 439 - 443].

То есть в послевоенном кинематографе режиссеры не делали упор на внешнее проявление жестокости фашистов, сцен насилия, они и без того были живы в памяти советского народа. Наоборот, киноискусство стремилось «сгладить» внешнюю сторону войны за счет обращения к

внутреннему миру главных героев, их мечтаниям, сопряженным с мирной жизнью, вечными человеческими ценностями.

Хочется отметить, что именно в послевоенный период появились фильмы, которые С.Н. Пензин условно разделил на экстравертивные (существовавшие и в более ранний период развития кинематографа в СССР) и интровертивные. Он писал, что «первые показывают жизнь как бы взглядом постороннего, рассказывают о внешних событиях; им легче пробиться к зрителям, ибо их содержание и композиция привычнее. Иное дело интровертивные фильмы, раскрывающие внутренний мир, духовную жизнь героя (или, что еще труднее - автора)» [Пензин, 1987, с. 7].

Здесь мы видим сходство с позицией М.И. Ромма [Ромм, 1980], утверждавшего, что в одном мире существуют рядом два абсолютно разных кинематографа. Один из них представляет собой искусство, а другой доходную промышленность. Именно совокупность потенциальных возможностей кино в эстетическом, нравственном и патриотическом воспитании определила его смыслообразующую роль в медиаобразовательной деятельности С.Н. Пензина. Им подчеркивалось, что в современном обществе «кинематограф выполняет сложные задачи. Одна из них — воспитательная... Целенаправленное воспитание — формирование личности по заранее спроектированной модели. Педагогика — наука о воспитании, как бы предлагает образец-ориентир, на который все должны равняться. Тут кстати оказывается помощь искусства: положительным примером служит герой произведения, который становится для нас живой личностью. Недаром древние греки назначение искусства определяли словосочетанием «поучать развлекая» [Пензин, 1975, с. 21].

Но в современном медиаобразовании, впрочем, как и несколько десятилетий назад, идут споры о его необходимости и целесообразности. Например, известный российский киновед и культуролог последовательно выступает против медиапедагогики. Он пишет: «Я был и остаюсь по сей день противником «уроков кино», и вообще не понимаю, зачем нужно учить людей «живой» культуре. На мой взгляд, образование становится необходимым тогда, когда то или иное явление культуры уходит в прошлое или умирает у нас на глазах... Для того чтобы смотреть фильм на большом или малом экране в нашей культуре, во всяком случае, специально учиться не надо» [Разлогов, 2005, с. 69]. Его статья вызвала широкий резонанс среди медиапедагогов, в дискуссии приняли участие А.В. Шариков [Шариков, 2005], А.П. Короченский [Короченский, 2005] и др.

С.Н. Пензин имел свою особую точку зрения, которую отстаивал в течение нескольких десятилетий (с конца 1950-х годов) как на теоретическом уровне, так и в практической деятельности. Он считал, что среди научного

сообщества «распространено заблуждение, будто для восприятия фильма не требуется никаких знаний, никаких усилий. А это не так. Экранное искусство обладает сегодня богатыми и подчас сложными средствами художественной выразительности. У большинства людей не развита эстетическая потребность в серьезном авторском кинематографе» [Пензин, 2009, с. 56]. То есть, чтобы войти в мир кино необходимо обладать определенными знаниями о мире кинематографа, о творчестве наиболее известных режиссеров, специфических свойствах и языке кино.

Мы считаем, что точка зрения К.Э. Разлогова может быть опровергнута не только в трудах медиапедагогов А.П. Короченского, С.Н. Пензина, А.В. Шарикова и др., но и в учениях современных философов. Учеными признается факт, что человек формируется в рамках заданной культуры, при этом формулируется следующий вопрос: Каким способом культура влияет на человека?

Например, Б.В. Марков, исходя из антропологического подхода, который в нашем исследовании выступает одним из основополагающих, отмечает, что «научное познание – в большей мере способствовало совершенствованию человека. Философы кроме познаний законов природы и общества говорили также о значимости самопознания» [Марков, 1999, с. 130]. Таким образом, медиаобразование через обучение истории и теории кинематографа, его специфике, языку, приобщает человека к искусству, поскольку кинопроизведение создается в рамках и традициях определенной культуры.

Б.В. Марков, продолжая свои рассуждения, указывает на то, что «культура выступает по отношению к каждому отдельному человеку чем-то таким, к чему он должен быть воспитан» [Марков, 1999, с. 136]. То есть для «вхождения» в культурное пространство у личности должен быть сформирован определенный набор нравственных качеств и эстетических категорий, заложенный в традиции конкретной культуры. С.Н. Пензин как многие медиапедагоги в нашей стране считал, что кинематограф обладает большими возможностями для «введения» своих зрителей в традиционное культурное пространство России.

Изучая педагогическое наследие С.Н. Пензина, мы можем констатировать, что в качестве одного из основополагающих подходов к вопросам медиаобразования на материале кинематографа, он опирался на антропологический. Так, им отмечалось, что при «исследовании проблем всесторонне развитой личности, гармонии человека и среды, человека и общества смыкаются интересы эстетики, этики и педагогики, точка их пересечения приходится на искусство» [Пензин, 1987, с. 8].

Литература

- Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. 189 с.
- Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Знание, 1963. 122 с.
- Довженко А.П. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 4. М.: Искусство, 1969. 544 с.
- Обухов А.С. Построение программы психологического исследования личности в контексте русской традиционной культуры // Развитие личности. 2002. № 1. С. 171 – 227.
- Солдатов В.В., Баранов О.А. Искусство – это память, которая передается от поколения к поколению: пособие-эссе. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. 262 с.
- Пензин С.Н. Кино – воспитатель молодежи. Воронеж, 1975. 128 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. 176 с.
- Пензин С.Н. Мир кино: учебное пособие. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2009. 535 с.
- Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. № 2. С. 68-74.
- Ромм М.И. Избранные произведения. Т. 1. Теория. Критика. Публицистика. М.: Искусство, 1980. 580 с.
- Пудовкин В.И. Собрание сочинений Т. 2. М. 1975. 763 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. № 2. С.75-82.
- Эйзенштейн С.М. Избранные произведения. Т. 1. М. 1964. 684 с.

References

- Baranov, O.A., Penzin, S.N. The film in educational work with young students. Tver, 2005. 189 p.
- Dovzhenko, A.P. Works. Vol. 4. Moscow, 1969. 544 p.
- Eisenstein, S.M. Selected works. Vol. 1. Moscow, 1964. 684 p.
- Fedorov, A.V. Media education: History, theory and methods. Rostov-on-Don, 2001. 708 p.
- Obukhov, A.S. Construction of a program for the psychological study of personality in the context of Russian traditional culture // Personality Development, 2002. № 1. Pp. 171-227.
- Penzin, S.N. Cinema and aesthetic education: methodological problems. Voronezh, 1987. 176 p.
- Penzin, S.N. Movie - educator of youth. Voronezh, 1975. 128 p.
- Penzin, S.N. World cinema: tutorial. Voronezh, 2009. 535 p.
- Pudovkin, V. I. Collected works Vol. 2. Moscow, 1975. 763 p.
- Razlogov, K. E. What is media education? Media education. 2005. № 2. Pp. 68 - 74.
- Romm, M.I. Selected works. Vol. 1. Theory. The criticism. Journalism. Moscow, 1980. 580 p.
- Sharikov, A.V. So what is media education? // Media education. 2005. № 2. Pp. 75 - 82.
- Soldatov, V.V., Baranov O.A. Art is the memory that is passed from generation to generation: a Handbook-essay. Tver, 2014. 262 p.
- Vygotsky, L.S. The Psychology of art. Moscow, 1963. 122 p.



История медиаобразования

Профессионально-ориентированное медиаобразование (на примере периодики 80-х годов XX века)

А.В. Онкович
профессор, доктор педагогических наук (Украина, Киев)
А. Ляшкевич (Украина, Херсон)

Аннотация. В статье речь идет о профессионально-ориентированном и предметном медиаобразовании как явлениях – на примере использования в учебном процессе по русскому языку как иностранному в Киевском институте инженеров гражданской авиации отраслевого издания «Воздушный транспорт».

Ключевые слова: медиаобразование, профессионально-ориентированное медиаобразование, предметное медиаобразование, прессодидактика, медиадидактика, зонтичный термин, русский язык как иностранный.

Media Education History

Profession oriented media education (printed media analysis in the 1980s)

Prof. Dr. Anna Onkovych (Kyiv, Ukraine)
Antonina Liashkevych (Kherson, Ukraine)

Abstract. In this article we focus on profession oriented and subject oriented media education as a phenomenon analyzing the use of branch edition "Air Transport" in teaching the Russian language as a foreign language at the Kiev Institute of Civil Aviation.

Keywords: media education, profession oriented education, subject oriented education, press didactics, media didactics, umbrella term, Russian as a foreign language.

На страницах журнала „Медиаобразование” в течение нескольких лет публиковались материалы из истории использования медиапродуктов на занятиях по русскому языку как иностранному. На конкретных примерах раскрывались понятия „прессодидактика”, „теледидактика”, „радиодидактика”, „интернет-дидактика”, которые позже были объединены „зонтичным” термином „медиадидактика”. Со временем эти и другие материалы увидели свет в немецком издательстве „Lambert Academic

Publishing» в монографии А.В.Онкович „Медиадидактика. Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному». Понятие «профессионально-ориентированное медиаобразование» появилось после выхода этой монографии, которая стала едва ли не первым примером «предметного медиаобразования», поскольку его возможности иллюстрировались на конкретных подходах к использованию масс-медиа на занятиях по одной вузовской дисциплине – русскому языку как иностранному.

В пособии «Газета: Пробные методические разработки по русскому языку для самостоятельной работы студентов-иностранцев подготовительного факультета (экспериментальный поток)» [Макарова, 1983], подготовленном группой преподавателей-русистов Киевского института инженеров гражданской авиации в 1983 году, делалась попытка закрепить грамматический материал основного учебника на новом лексическом и страноведческом материале. Для этого авторы использовали отраслевую газету «Воздушный транспорт», издаваемую Министерством гражданской авиации СССР. Это пособие иллюстрирует возможности прессодидактики на раннем этапе изучения русского языка как иностранного.

Уже в первом задании первого урока в представленной лексике – существительные из сферы масс-медиа: *газета, статья, сообщение, информация, цифра, рубрика, журнал, фотография, иллюстрация*; прилагательные: *вчерашний, сегодняшний, свежий, передовой, интересный, политический*. Конечно, в предтекстовом предъявлении была представлена не вся лексика текста.

Значительная часть реалий нуждалась в страноведческом комментировании, аббревиатуры – в расшифровке, т.е. в традиционной (на то время) прессодидактической методике предъявления газетного материала. Но не это обращает на себя внимание. Фраза «*А здесь интересная фотография «Молодые пилоты»*» свидетельствовала об ориентации учащихся – студентов Киевского института инженеров гражданской авиации – на будущую профессию. (Что и не удивительно – научным руководителем эксперимента была Г.И.Макарова – один из известнейших украинских методистов в области преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Ради справедливости – назовем имя еще одного яркого представителя украинской методической школы – М.Ф.Парахина, к числу благодарных учеников которой принадлежит и автор нескольких пособий по работе с газетой А.В.Онкович). Именно благодаря этим двум методистам-старейшинам украинская методическая школа РКИ была известна и пользовалась авторитетом и уважением коллег не только в СССР).

После первых тематических уроков о прессе – „Газета”, „Газета „Правда”, „Газета „Труд” – следовал тематический урок „Воздушный транспорт”. Он открывался традиционным предтекстовым заданием: «Слушайте новые слова, запишите их в словари»:

Воздушный, транспорт, репортаж, гражданский (-ая, -ое), авиация, самолетостроение, политработник, трансконтинентальный, отечество, Аэрофлот, летчик, общественный. Таким образом, предъявлялась лексика, связанная с будущей специальностью обучающихся.

Далее предлагался текст о газете „Воздушный транспорт”:

Это газета „Воздушный транспорт”. Вот первая страница. Слева передовая статья, внизу рубрика „Репортаж с рабочего места”.

Здесь статья и сообщения, рассказывающие о жизни и труде работников гражданской авиации. Здесь пишут об авиационной промышленности, о самолетостроении, о новых аэропортах.

Вот вторая страница с ее рубриками. Это статьи и сообщения, рассказывающие о труде на авиационных заводах, о работе авиаторов в сельском хозяйстве, о задачах командиров кораблей.

На третьей странице находится рубрика «По трансконтинентальному мосту». Здесь статьи и сообщения о развитии самолетостроения.

Вот четвертая страница. На четвертой странице находятся рубрики «К 60-летию Аэрофлота», «Под крылом – мое Отечество», «Для тех, кто в пути», «Всезнайка». Здесь в статьях и сообщениях пишут о науке аэродинамике, об истории гражданской авиации, о героической борьбе советских летчиков во время второй мировой войны, о первых русских авиаторах. Газета «Воздушный транспорт» пишет об Аэрофлоте, о труде летчиков, об авиационной промышленности, о культурной и общественной жизни в нашей стране и других странах.

Как видим, этот текст для начинающих изучать русский язык носит страноведческий характер, насыщен журналистской и авиационной лексикой, которая закрепляется в послетекстовых заданиях: «Отвечайте на вопросы», «Смотрите. Читайте. Обратите внимание на подчеркнутые слова», «Поставьте вопросы к выделенным словам», «Отвечьте на вопросы (письменно)», в диалогах-моделях (например: – *О чем здесь пишут?* – *Здесь пишут об авиационной промышленности, о самолетостроении, о новых аэропортах.* – *О чем пишет газета «Воздушный транспорт»?* – *Газета «Воздушный транспорт» пишет об Аэрофлоте, о труде летчиков, об авиационной промышленности).*

Представлена авиационная лексика и профессии отрасли и в уроке на тему «Новости» (*работник гражданской авиации, авиатор, авиаконструктор, штурман, летчик, министерство ГА СССР*), в заданиях «Отвечайте на вопросы», «Поставьте вопросы к выделенным словам», «Слушайте диалоги».

В уроках на темы „Космос” (урок 8) и «60 лет Аэрофлоту» (заключительный урок 10) также активизируется лексика, необходимая

студентам авиационного вуза (к тому же – чрезвычайно актуальная для того времени): *космос, космическое пространство, космическая станция, исследование космического пространства, околоземная орбита, запуск, очередной запуск, спутник, спутник Земли, искусственный спутник Земли, параметр, параметры спутника, максимальный параметр, минимальный параметр, система, радиосистема, радиотелеметрическая система, системы спутника, системы корабля, данные («Космос»); Авиакомпания, постановление, средство, помощник, трасса, авиалиния, монтажник, авиаконструктор, развитие, перевозка, воздух, небо, пассажирский и др. («60 лет Аэрофлоту»).*

В заключительном уроке, перед прослушиванием текста о 60-летию Аэрофлота, предлагается найти значение новых слов в словаре. Текст – страноведчески ценный. Представляется и новая информация о газете «Воздушный транспорт»: *«Вот газета «Воздушный транспорт». Вы уже знаете, что это газета Министерства гражданской авиации СССР. В статьях, печатающихся здесь, можно прочитать о сегодняшнем дне и об истории Аэрофлота. В рубрике «Аэрофлоту 60 лет» вы можете прочитать сегодня статью «...». Вот о чем здесь написано»* (и далее предлагается текст об истории и сегодняшнем дне Аэрофлота).

Составители пособия обращают внимание на сугубо журналистские понятия: рубрика, статья, передовая статья, обзор и др., представляют значительный пласт страноведческой информации в уроках о газетах «Правда», «Труд» и «Воздушный транспорт», об образовании СССР, Аэрофлоте. Уделяется внимание и традиционным темам «газетных пособий» того времени – «Международная информация», «Визиты»...

К сожалению, комплексный подход методистов-новаторов к использованию медиаисточников на изучаемом языке, когда в учебном процессе с первых дней занятий можно было бы одновременно отрабатывать профессиональную лексику, давать страноведческие и медиазнания, закрепляя грамматические навыки основного учебника, не был подхвачен. На необходимость изменить подходы к использованию средств массовой информации в учебном процессе не раз обращали внимание и мы на конференциях разного уровня, в отдельных публикациях [Онкович, 1982].

Все подготовительные факультеты страны уже были обязаны работать по «Пособию для работы по газете со студентами-иностранцами подготовительных факультетов вузов СССР», когда «основные усилия преподавателя направляются на обучение чтению синтаксически усложненных текстов и «переводу» их в более простые» [Васильева, 1980, с.4] и когда «из множества разновидностей газетных подстилей авторы избрали пять: официально-информативный, информативно-аналитический,

информативно-экспрессивный, торжественно-декларативный и обобщающе-директивный, которые характеризуются наибольшей стандартностью речевого строя» [там же]. И это надолго затормозило движение методической мысли в медиаобразовательном направлении.

Названное пособие развивало идеи известного специалиста по газетно-публицистическому стилю речи А.Н.Васильевой [Васильева, 1974; 1975]. Авторы предлагали начинать работу по пособию за 6 недель до окончания занятий в первом семестре и продолжать – во втором. В полном объеме пособие, вышедшее 20-тысячным тиражом, было рассчитано на сильные группы студентов гуманитарных факультетов. Отмечалось, что в группах технического профиля могут быть проработаны первые 20 уроков, с перенесением последующих на первый курс основных факультетов.

Из собственного опыта знаем, что даже сильные студенты из групп технического профиля на подготовительном факультете с трудом осваивали наиболее простые задания „Пособия для работы по газете со студентами-иностранцами подготовительных факультетов вузов СССР”, которое не ориентировало учащихся на поиск интересного и полезного для них в медиаисточниках, а готовило к занятиям по истории и философии. И было представлено текстами по стилистике газетной речи, которые характеризуются наибольшей стандартностью речевого строя...

Литература

- Васильева А.Н. Особенности газетно-публицистического стиля и проблемы использования газеты при обучении иностранцев русскому языку // *Обучение иностранных учащихся научному и публицистическому стилям речи*. Л., 1974.
- Васильева А.Н. Стилистическая структура газетной речи и методика работы с некоторыми типами газетных текстов // *Проблемы обучения чтению литературы на иностранном языке*. М., 1975.
- Васильева А.Н., Александрова Е.П., Ким К.С., Сучкова Г.А. Пособие для работы по газете со студентами-иностранцами подготовительных факультетов вузов СССР. М.: Русский язык, 1980. 184 с.
- Макарова Г.И., Головская М.А., Маноцкова М.А., Рудакова И.А., Ермакова Г.И., Соколовская Н.А., Ходаковская Г.В. Газета: Пробные методические разработки по русскому языку для самостоятельной работы студентов-иностранцев ПФ (экспериментальный поток). К.: КИИГА, 1983. 42 с.
- Онкович А.В. О методике „погружения” в газетный номер на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному // *Коммуникация на русском языке и педагогический процесс: Вестник Харьков. ун-та*. 1982/ № 370. С. 45–49.
- Онкович А.В. Медиадидактика: Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. 332 с.

References

- Makarova, G.I., Golovskaia, M.A., Manotskova, M.A., Rudakova, I.A., Yermakova, G.I., Sokolovskaya, N.A., Khodakovskaya, G.V. Newspaper: Experimental methodological developments in the Russian language for independent work of foreign students PF (pilot project). Kiev: KIIGA, 1983. 42 p.
- Onkovych, A.V. Media didactics: Mass media in the process of learning Russian as a foreign language. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2012. 332 p.
- Onkovych, A.V. On the method of "immersion" in the newspaper at the initial stage of learning Russian as a foreign language // Communication in Russian and pedagogical process: Bulletin of Kharkov University. 1982. № 370, pp. 45-49.
- Vasilieva, A.N. Features journalese style and problems of using newspapers in teaching Russian to foreigners // Training of foreign students to scientific and journalistic style of speech. L., 1974.
- Vasilieva, A.N. Stylistic structure of the newspaper speech and methods of work with certain types of newspaper texts // Problems of learning to read literature in a foreign language. Moscow, 1975.
- Vasilieva, A.N., Aleksandrova, Y.P., Kim, K.S., Suchkova, G.A. Manual for work with the newspaper for foreign students of preparatory departments in the universities of the USSR. Moscow: The Russian Language, 1980. 184 p.



История медиаобразования

Медиаобразовательные модели Ю.М. Рабиновича

Ю.Ю. Юрова
преподаватель кафедры лингвистического
образования, Южный Федеральный Университет

Аннотация: в данной статье сравниваются модель интегрированного медиаобразования (на материале художественного кинематографа) в уроки литературы и модель массового медиаобразования, а также рассмотрены формы реализации данных моделей.

Ключевые слова: интегрированное медиаобразование, медиаобразовательная модель, эстетическое воспитание, педагогическая концепция

Media Education History

Media educational models of Y.M. Rabinovich

Yolia Yurova,
teacher of Southern Federal University
yulichka.yurova@gmail.com

Annotation: this article compares the model of integrated media education (based on the art of cinema) in the lessons of literature and mass media education model, and discusses the form of implementation of these models.

Keywords: integrated media education, media educational model, aesthetic education, educational concept

Фигура Ю.М. Рабиновича - одна из ключевых в отечественном медиаобразовании, его заслуги были высоко оценены еще при жизни, а сегодня нуждаются в изучении и анализе, поскольку вклад медиапедагога недостаточно раскрыт. Изучение педагогического наследия Ю.М. Рабиновича важно, так как он был новатором образования. Он:

- разработал и внедрил качественно новое направление медиаобразования - интегрированное медиаобразование (на материале

художественного кинематографа) в учебные дисциплины средних и высших учебных заведений;

- обоснованно считал, что медиаобразование может осуществляться в любом возрасте, то есть выступал за непрерывное медиаобразование. Для этого Ю.М. Рабинович внедрил ряд новых форм, среди которых курсы в вечернем университете, при институте усовершенствования учителей, организация спецсеминаров, киноклубов, теоретические разработки по организации родительского киноуниверситета и т.д.;

- обобщил и проанализировал опыт отечественных медиапедагогов, которые создавали предпосылки к консолидации опыта отдельных ученых, к созданию системы медиаобразования в рамках системы эстетического и идейно-нравственного воспитания подрастающего поколения;

- разработал модель интеграции медиаобразования (на материале художественного и документального кинематографа) в уроки литературы, чему была посвящена кандидатская диссертация. Ю.М. Рабинович создал также эскиз модели массового медиаобразования в СССР.

1. Модель интегрированного медиаобразования (на материале художественного кинематографа) в уроки литературы

Цель: развитие эстетического вкуса, нравственных ориентиров, идеологическое и патриотическое воспитание старшеклассников.

Организационные формы медиаобразовательной модели: интеграция медиаобразования в учебную дисциплину «литература» для учеников старших классов. Особенность медиаобразовательной модели Ю.М. Рабиновича заключалась в том, что им была решена основная проблема, с которой сталкиваются педагоги, интегрирующие медиаобразование в учебную деятельность: проблема времени. Безусловно, тематический план уроков литературы не позволяет смотреть фильмы-экранизации в полном объеме, а зачастую даже эпизоды. Поэтому Ю.М. Рабинович разработал инновационную форму, совмещающую урочную и внеурочную работу школы. Создание кинокружка (кинофакультатива, киноклуба) позволяло вести кинообразовательную деятельность - смотреть фильмы; рассказывать дополнительную информацию о режиссерах, актерах, истории съемок и т.д.; устраивать дискуссии, беседы и т.д. На уроках литературы старшеклассники уже проводили сравнительный анализ прочитанного литературного произведения и его экранизации. Таким образом, Ю.М. Рабинович решил одну из важных проблем дефицита времени.

Аудитория: ученики старших классов средних образовательных школ. Здесь учитывались возрастные особенности учеников старших классов [Рабинович, 1966, с. 102]: разрыв теории и практики освоения искусства

старшеклассниками, связанный со схематичностью, абстрактностью их представлений о художественном идеале; небольшой жизненный опыт; специфика восприятия, связанная с возрастом и т.д. На основании выявленных Ю.М. Рабиновичем особенностей раннего юношеского возраста можно говорить о сложившемся противоречии: с одной стороны - высокая популярность кинематографа среди старшеклассников, а с другой - преимущественно поверхностное восприятие ими кинопроизведений. На разрешение данного противоречия и была направлена интегрированная модель медиаобразования, разработанная Ю.М. Рабиновичем. Анализ структурных элементов показал, что рассматриваемая модель обладала новизной, так как никто до Ю.М. Рабиновича не разработал детально интеграционные связи кинематографа и литературы, адаптировав их к возрастным особенностям старшеклассников.

Период с середины 1970-х по 1991 год характеризуется для Ю.М. Рабиновича такими процессами как сравнительный анализ собственной медиаобразовательной модели с трудами и практикой других медиапедагогов, "созревание" идеи массового медиаобразования, построенного на принципе непрерывности образования и охватывающего широкие круги аудитории (разных людей по профессии, месту проживания, возрасту и т.д.).

Изучение и анализ трудов Ю.М. Рабиновича позволяют нам выделить структурные компоненты такой модели.

Цель имела дифференцированный характер в отличие от предыдущей интегрированной модели, разработанной Ю.М. Рабиновичем в 1960-е годы. Эта дифференциация определялась аудиторией, формами занятий, на которую было направлено медиаобразование.

Итак, исследования трудов Ю.М. Рабиновича, публикаций о его педагогическом опыте [Масловский, 1986, с. 77-78], [Свободин, 1962, с. 4-5], [Рабинович, 1991, с. 5-18] позволяют нам сформулировать **цель медиаобразования школьников по Ю.М.Рабиновичу** следующим образом: медиаобразовательная деятельность с учащимися, направленная на эстетическое, идейно-нравственное воспитание с помощью и на материале кинематографических произведений.

Цель медиаобразования, направленная на студентов педагогических вузов, учителей, слушателей вечернего университета, родителей, складывалась из двух основных компонентов, которые мы условно разделили по степени направленности:

- цель, отражающая изменения в личности человека, в развитии эстетических чувств, нравственных идеалов, идейно-политической подготовки человека;

- цель, отражающая степень готовности человека (профессиональной, теоретической, практической) к реализации медиаобразовательной деятельности с детьми. Она находит отражение в формировании знаний, умений и навыков по использованию кинематографа в профессиональной деятельности, направленной на достижение первой цели.

Обоснование модели массового медиаобразования

Ю.М. Рабинович доказывал, опираясь на собственный многолетний опыт "прямых контактов со школьниками (а ведь я одновременно был директором школы и руководителем кружка любителей киноискусства), что изучение киноискусства не только не создает дополнительной нагрузки для учащихся, но, напротив, как раз освобождает время, ибо кино располагает очень эффективными средствами для образования и воспитания школьника" [Рабинович, 1991, с. 56].

Аудитория, на которую направлена модель массового медиаобразования:

- школьники различных ступеней обучения (например, по задумке Ю.М. Рабиновича, медиаобразовательные занятия с младшими школьниками вели старшеклассники);
- студенты педагогических вузов, преимущественно, гуманитарных специальностей (филологический, исторический факультеты);
- слушатели вечернего университета (инженеры, врачи и др.);
- педагогические кадры, проходящие курсы в институте усовершенствования учителей;
- родители.

Методика модели массового медиаобразования базировалась на проблемных, интерактивных, игровых формах проведения занятий.

Выводы. Таким образом, сформулировав и схематично представив модели: 1) интегрированного медиаобразования (на материале художественного и документального кинематографа) в уроки литературы для старшеклассников; 2) массового медиаобразования (на материале художественного и документального кинематографа), в итоге мы пришли к следующим выводам:

1. В процессе педагогической деятельности в области медиаобразования Ю.М. Рабинович подошел к идее расширения аудитории. Если его интегрированная модель была направлена на старшеклассников, то массовая модель подразумевала организацию процесса медиаобразования с разными категориями населения: школьники, студенты, педагоги, людей, которые по роду своих занятий и труда общаются со школьниками,

учащимися ПТУ, рабочей и сельской молодежью - учителя, врачи, инженеры, представители творческих профессий.

2. Цель медиаобразования в первой и второй моделях Ю.М. Рабиновича не была значительно трансформирована. Так, по отношению к аудитории (старшеклассникам) она опирается на развитие эстетического вкуса, нравственных ориентиров, идеологическое и патриотическое воспитание старшеклассников. В модели массового медиаобразования, направленного на студентов педагогических вузов, учителей, слушателей вечернего университета, родителей, она складывается из двух основных компонентов, которые мы теоретически носим интровертный и экстравертный характер:

- интровертная - (то есть обращенная внутрь личности) цель, заключается в развитии его эстетических чувств, нравственных идеалов, идейно-политической подготовки человека;

- экстравертная цель, связана с внешними проявлениями, в нашем случае с тем, насколько в процессе реализации медиаобразовательной модели сформировались качества личности, знания и умения (по использованию кинематографа), отражающие степень готовности к реализации медиаобразования со школьниками.

Таким образом, мы видим, что цель медиаобразовательных моделей Ю.М. Рабиновича идентична, но имеет свои модификации в соответствии с аудиторией, которая вовлечена в медиаобразовательный процесс.

3. Сравнительная характеристика задач, которые ставятся в интегрированной и массовой моделях медиаобразования, дает нам право утверждать, что они имеют согласованность с возрастом, социальным статусом, возрастными особенностями, местом проживания потенциальной аудитории. Обобщенный вид данных задач включает в себя два блока:

1) общий блок, который распространяется на все категории аудитории, заявленной как в первой, так и во второй моделях:

- приобщение потенциальной аудитории к основам знаний о киноискусстве, знакомству с теорией, историей, языком кинематографа;

- использование знаний по теории литературы для изучения экранного искусства;

2) профессионально-ориентированный блок, который распространяется на развитие знаний и умений студентов педагогических вузов, педагогами, слушателями вечернего университета, родителей:

- освоение аудиторией методики сравнительного анализа фильма и литературного произведения; умение использовать знания теории литературы и теории кино в практическом анализе произведения и т.д.;

- изучение аудиторией системы выразительных средств, роли кино в духовной жизни современного человека;
- знакомство с методиками использования киноискусства в идейном, нравственном, патриотическом и эстетическом воспитании школьников;
- изучение форм и методик совместного и коллективных обсуждений новых отечественных и зарубежных фильмов.

Формы реализации медиаобразовательных моделей включают комплекс, состоящий из школьного кинотеатра, кинофакультатива, киноклуба, интегрированной формы медиаобразования в учебные дисциплины в школе и вузе, спецсеминара, спецкурса.

Краткая сравнительная характеристика интегрированной и массовой моделей медиаобразования, разработанных и реализованных Ю.М. Рабиновичем, позволяет нам утверждать, что им был использован принцип историзма и научности, а его педагогическим идеям был свойственен эволюционный характер: в процессе выстраивания модели массового медиаобразования (в рамках системы эстетического воспитания) "модель интегрированного медиаобразования" была поглощена ею и вошла в создающуюся Ю.М. Рабиновичем систему медиаобразования в школе.

Литература

- Масловский Г. Уроки первого этапа // Искусство кино. 1986. № 4. С. 77 - 87.
Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. канд. пед. наук. М., 1966.
Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. С. 120.
Свободин А. От открыток до открытий // Сов.экран. 1962. № 14. С. 4 - 5.

References

- Maslowski, G. Lessons of the first stage // Cinema Art. 1986. № 4, p. 77-87.
Rabinovich, Y.M. Cinema, literature, and my whole life. Kurgan: Periodica, 1991, p.120.
Rabinovich, Y.M. The interaction of literature and cinema in aesthetic education of senior pupils. Ph.S. Dis. Mosocow, 1966.
Svobodin, A. From postcards to discoveries // Sov. Screen. 1962. № 14, p. 4-5.



Media Education Practices

**Media Literacy to Young Poor in Nicaragua.
Working on a Model of Empowerment and Employability for
Social Change. First Results**

*Prof. Dr. Emma Camarero,
Prof. Dr. Francisco Cuadrado,
Prof. Paula Herrero Diz ,
University Loyola Andalucía, Spain*

Abstract: The research aims to present the preliminary results of a case study on the MLSC project (Media Literacy for Social Change) applied in some of the poorest communities in Nicaragua. Study results show how young people improve their employability, getting jobs commensurate with their training, and driving social change in their communities thanks to training on media literacy proficiency. This case study focuses on collecting the voices of both participants and related institutions. The first results obtained confirm that this case study observes the main bases of building a model of media literacy focused on social change in order to promote empowerment and employability in poor communities.

Keywords: media literacy, social change, empowerment, education, development.

1. Introduction

Media literacy is understood as a right of all citizens (Area, 2012). The training in media literacy connects the educational and communicative domains, resulting the edu-communication a necessary resource in the configuration of a prosumer society (García-Ruiz et al, 2014). The term “prosumer “ was initially mentioned in the seventies by McLuhan (McLuhan & Nevitt, 1972), and its dimensions have been evolving continuously until the appearance of spheres of social networks, linking coincidence and strengthened its framework to strengthen the convergence of traditional media and new media (Sánchez & Contreras, 2012).

Researchers from the Research and Social Change Centre at the University of Queensland in Australia, define communication for social change as the intentional communication that is used to perform some form of sustainable change in societies- on its values and structures- leading to a qualitative change in the life

chances of a community. According to these experts the social change is not exclusively tied to the former paradigms of economic development, yet social change is also brought to life through other ways in which societies evolve. We refer to social change when the features and ways of expression of a society, as well as the relationships between individuals or the way in which they are involved in it, become altered. Users create digital content as a way to communicate and participate in the society, being this "a social phenomenon with social implications" as stated by Wunsch -Vincent and Vickery (2007, p.35).

The use of accessible media and technology is one of the key elements in the consecution of effective media literacy and especially in the emergence of a social change. Technological development has led to new forms of exclusion, the digital divide. The difficulties of access to technological infrastructure, insufficient training and the use of ICT or absence of references and support are some of the causes for this digital exclusion (Soto & Fernández, 2003). Digital inclusion efforts should be made to ensure access to new technologies by taking on, implementing and promoting accessibility standards and guidelines, as well as through training and education (De la Fuente & Hernández-Galán, 2014).

Media competence is multidimensional and requires a broad perspective, based on well-developed foundational knowledge. It is not a fixed category: theoretically, one can raise his/her media competence level, by perceiving, interpreting, and analyzing cognitive, emotional, aesthetic and ethical media information (Fedorov & Levitskaya, 2015). We are therefore witnessing the birth of a good citizen or his good citizenship, who once acquires the media competence, becomes an agent of social change (Mihailidis & Thenevin, 2013).

2. *Nica Project*. Model of Media Literacy focused on Social Change

The use, in the processes of media literacy, of accessible (or reachable) media technology is mandatory in countries like Nicaragua, where the 91% of schools don't have a computer classroom or the 60% of rural schools don't have electricity access (Näslund-Hadley et al, 2012).

This research is an example of how the youth participation through communication and technology benefits the social change. It shows a constructivist view as the one proposed by Bers (2010) under the name PTD: Positive Technological Development, inspired by the Positive Youth Development (PYD), by Papert (1980). He states that the activities related to the technology and the media literacy should not be taken simply as a task or as a means for youth to develop their interactive projects, yet as an opportunity to make the world a better place. This assumption is based on two pillars: on the one hand there is the design of programs to assess the use of technology, which is based on psycho - educational settings that encourage young people to use it in a positive way. On the

other hand and among other aspects, there is the personal contribution of those who will make a better society through their moral values.

From August 2011 to February 2014, with the support and funding of the University of Salamanca (USAL), the government of Castilla y León, Action Against Hunger-Central America (ACH-C), the Spanish Agency for International Development Cooperation (AECID), and the collaboration of Nicaraguan institutions, several phases of the project took place: "Training, education and innovation in audiovisual media to raise awareness of hunger in Nicaragua" (<http://proyectoennicaragua.wix.com/proyecto-audiovisual-nicaragua>).

This initiative was integrated in a European Union grant, within the Food Security Thematic Program Europe Aid. The aim was gain knowledge about hunger and food, using innovative methodologies to strengthen local institutions and its technical capacities, and sensitize public opinion towards articulate synergisms between local actions and public policies for food security and sovereignty.

Media literacy is shaping up to be an emerging topic at the intersection of field of communication and education (Hobbs, 2005). This project acted in the interests of the Nicaraguan youth without financial resources, in urban as well as rural areas, with the aim of eradicating audiovisual and media illiteracy, using accessible technologies, becoming aware of food security, and thanks to this specialized training, becoming agents of local development and improving their career prospects.

This training was essentially carried out in intensive courses in Managua in various phases, which involved 30 participants selected by local partner institutions. The training focused on proficiency of video production and editing, networks, radio and graphic editing with accessible audiovisual technology, available to the communities.

2.2. Methodology and first results

In this article, we present the preliminary results obtained from in-depth interviews with both participants in the training, and the representatives of the collaborated institutions, in order to analyze this project such a case study. We carried out 32 interviews, 21 with participants and 11 from institutions. The participant's interviews had 39 questions, and the institution's interviews had 31. These in-depth interviews used closed and open questions to valorize and organize the results obtained.

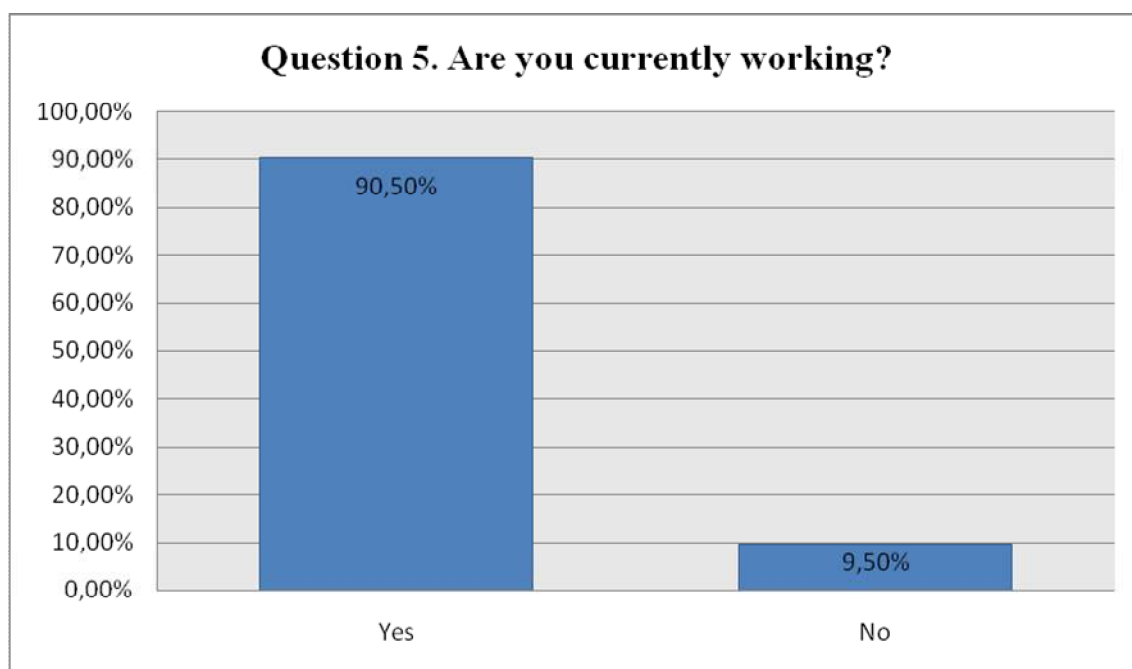
Currently, we are working on the systematization of responses obtained in the in-depth interviews, with the aim of establishing a line of work for the creation of a model of media literacy focused on social change in order to promote empowerment and employability in poor communities.

As a result, the integration of most of these young people who went through the training into the labor market as audiovisual communication professionals stands out. But we also wanted to assess others issues, such as:

- The usefulness and efficiency level of this training not only in improving the employability and empowerment of young people, but also in improving their family economic situation.
- The level reached in media literacy and the use of media literacy and technologies as a tool for empowerment and social change in the communities.
- The adequacy of creating a training model based on this experience, which could be implemented in other social realities.

The first results obtained of the analysis of the participant's in-depth interviews confirm some of the targets, especially those related to improvement of personal and family economic situation of participants. We highlight by the following graphs, the most valued results obtained after the analysis of the participant's responses.

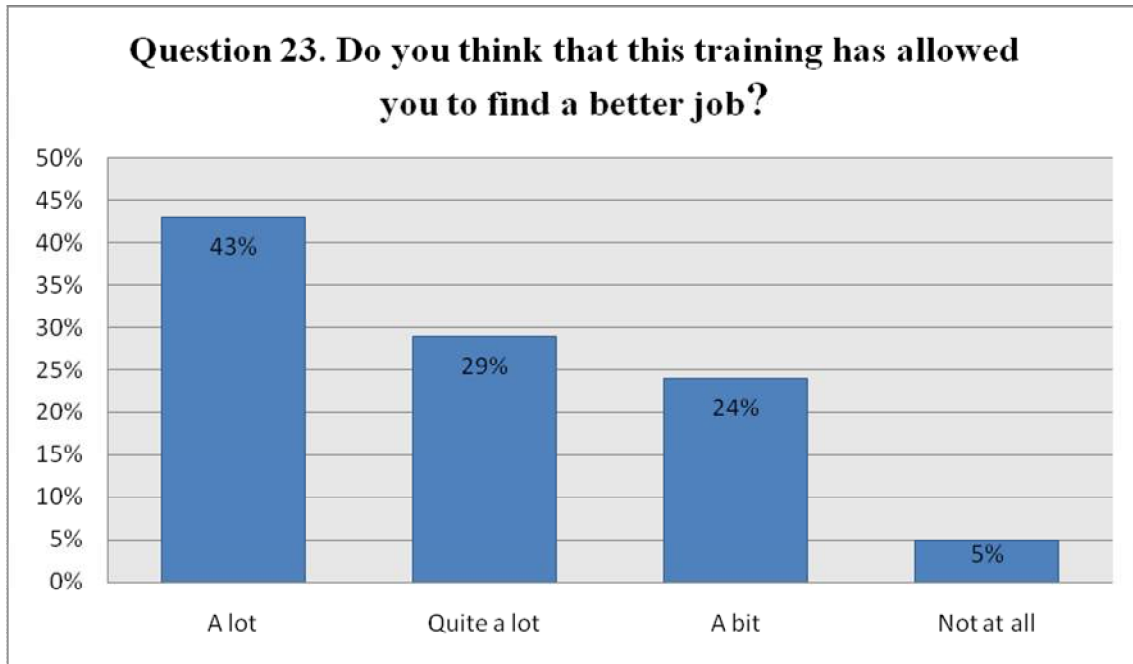
Graph 1



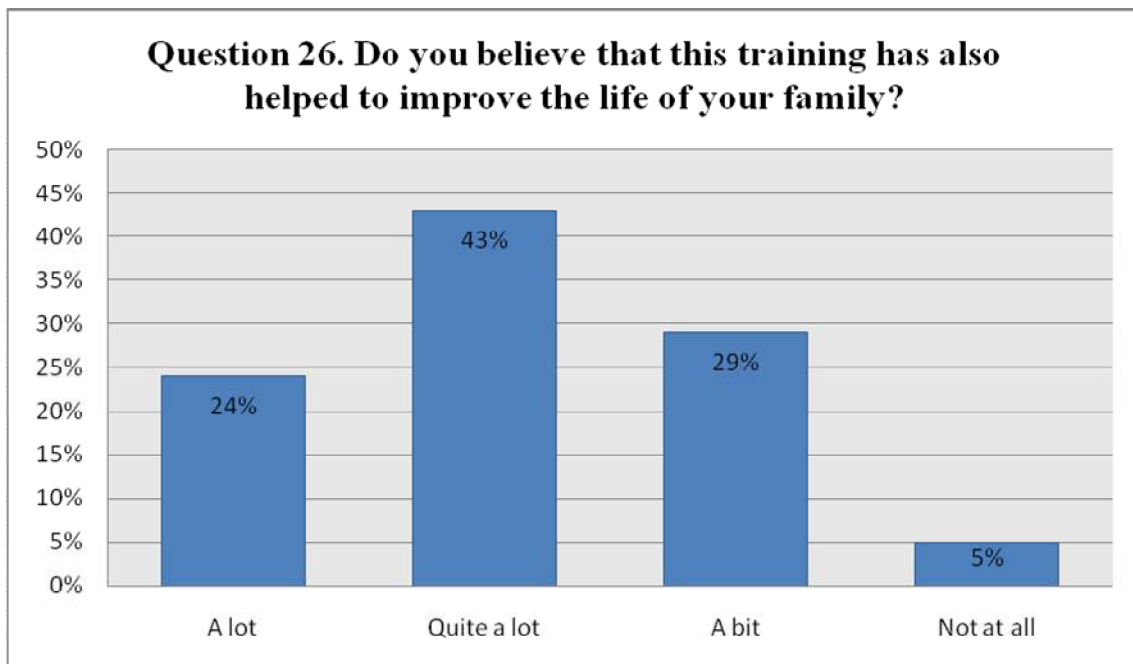
Of these 90.5%, 80.9% of interviewees currently work in a job related to communication and/or media. As examples, we highlight the case of Odubert Guevara, 23 year old from Somoto, current Dircom Radio Sandino and filmmaker; Gema Zapata from Ocotal, 24 years old, filmmaker who shoots almost lost indigenous and ecological agricultural techniques to show it in poor communities

to fight hunger and preserve the indigene culture. And finally Elder García, 27 years old, journalist in radio, television and administration of social networks.

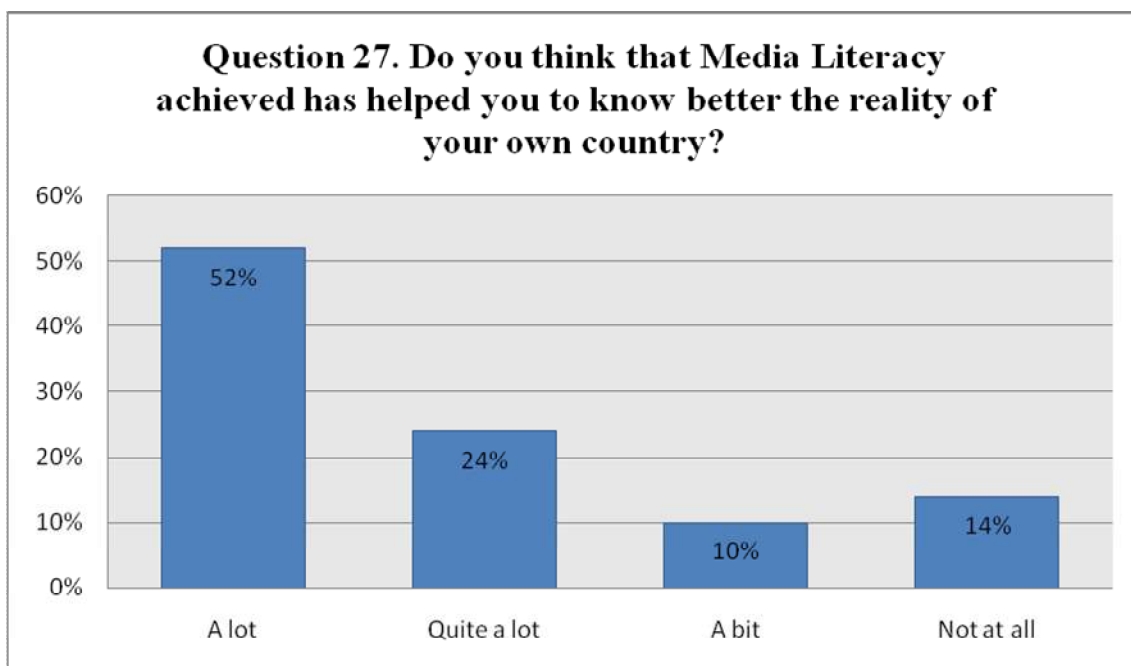
Graph 2



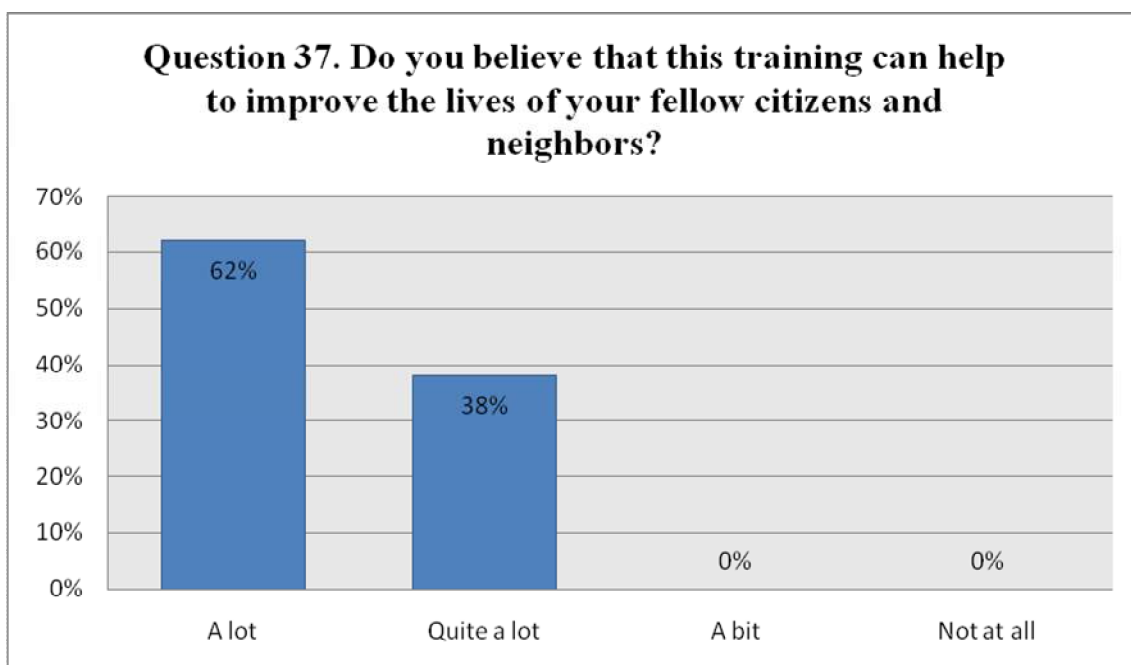
Graph 3



Graph 4



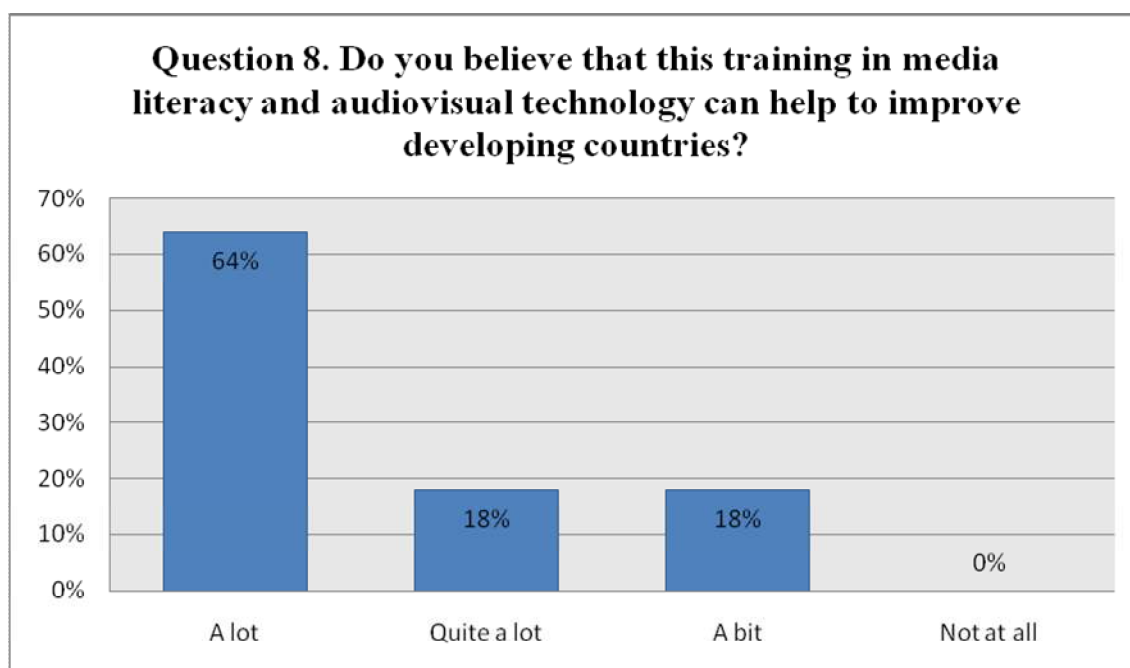
Graph 5



Finally, we have begun to analyze the data obtained from 11 in-depth interviews to responsible for institutions participating in this project, although this

analysis is in its initial phase, we highlight the responses obtained in question number 8 and 22:

Graph 6



In question number 22 in which we asked about the real possibility of this training to be export to other social realities, 100% of responsible for the institutions believed that this training model is able to be applied to other different cultural society and/or countries.

3. Conclusion

The overall aim of the training, as well as other actions linked to this initiative, was the acquisition of professional knowledge in audiovisual technologies and the Web –Media Literacy-. The training should also improve their employability in a particularly unstable country, and finally, to benefit their communities trying to raise awareness about hunger and food. In summary, the strengthening of the use by these communities of social networks and audiovisual technologies for social change, molding these young people into spokespersons for their communities, empowering them to develop future communication projects.

The first results of the interviews analyzed as well as the data collected in the field in Nicaragua and will be incorporated into this study in due course, seem to confirm that the creation of a model of media literacy focused on social change in order to promote empowerment and employability in poor communities is possible. The first analysis of data indicates that this case study observes the main bases of building a model of media literacy; in summary, thanks to specific training of video, radio, networks and layout editing for social change, these young

Nicaraguan people have become spokespersons for their communities, empowering them to develop future communication projects and greatly improving the socioeconomic status of them and their families.

References

- Area Moreira, M. (2012). Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital. *Aula de innovación educativa*, 212, 55-59.
- Bers, M. U. (2010). Beyond computer literacy: Supporting youth's positive development through technology. *New directions for youth development*, 128, 13-23.
- Camarero, E. (2013). *Proyecto Nica. Formación, educación e innovación en comunicación audiovisual para sensibilizar sobre el tema del hambre en Nicaragua*. Retrieved from: <http://proyectoennicaragua.wix.com/proyecto-audiovisual-nicaragua>
- De la Fuente, Y., Hernández-Galán, J. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación como entorno de la convergencia tecnológica. *Revista Internacional de Sociología*, 72, extra 1, 93-112.
- Fedorov, A., Levitskaya, A. (2015). The framework of Media Education and Media criticism in the contemporary world. The opinion of international experts. *Comunicar*, n 45. DOI 10.3916/c45-2015-11
- García-Ruiz, R.; Ramírez-García, A., Rodríguez-Rosell, M. (2014) Media literacy Education for a New Prosumer Citizenship, *Comunicar*, n 43, V. XXII, 15-23.
- Hobbs, R. (2005). The state of media literacy education. *Journal of Communication*, 55(4), 865-871.
- Kellner, D., Share, J. (2007). "Critical Media Literacy is Not an Option." *Learning Inquiry*, DOI 10.1007/s11519-007-0004-2.
- Mcluhan, M., Nevitt, B. (1972). *Take to-day: The Executive as Dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Mihailidis, P., Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622.
- Näslund-Hadley, E., Meza, D., Arcia, G., Rápalo, R., & Rondón, C. (2012). *Educación en Nicaragua: Retos y oportunidades*. Inter-American Development Bank. Retrieved from: <http://goo.gl/uORu8T>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc..
- Sánchez, J & Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10 (3), 62-84.
- Vernon, J. (2008). *Media in the Digital Age*, Columbia University Press.
- Vickery, G., & Wunsch-Vincent, S. (2007). *Participative web and user-created content: Web 2.0 wikis and social networking*. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).



A

Media Education Practices

Media Education as a tool to promote critical thinking among students

Edward Wright,

Bournemouth University

Joseph Borg,

Department of Media and Communication, University of Malta

Mary Anne Lauri,

Department of Psychology, University of Malta

Abstract. Media Education is discussed in relation to critical thinking and the need to promote teaching and learning environments which form independent, empowered persons. The paper discusses the interplay between the Theory of Critical Thinking and Media Education. It demonstrates how the teaching of media education can be used as an effective means to promote a critical attitude and facilitate the process of registering, reflecting and exchanging knowledge thus enhancing the understanding of how the media can be related to broader social and economic changes. It also suggests how the media itself, in this paper through weblogs, can be used in teaching and learning contexts to promote critical thinking.

Keywords: Media Education, Critical Thinking, Critical Pedagogy, Weblogs.

1. Introduction

Digital technology has changed the media landscape in a radical way with the result that now a different media environment exists. As opposed to the traditional media, the model of communication of the new media is flattened, democratized, low cost, egalitarian, easy to use and involves communication from many to many (Castells, 2000). The Internet has a privileged space in this environment and is today used by a total 2.4 billion persons. The World Wide Web, freely available for only twenty years, is populated by around 630 million websites (Internet World Stats, 2012).

The many effects of this radical change in the way we communicate have positive and negative implications. Berners-Lee, the person who invented the Web believes that the egalitarian principles of universal free access are being undermined under pressure from business enterprises (Berners-Lee, 2010). This danger together with the pervasiveness and omnipresence of the new media make the development of a critical attitude an essential requisite for active citizenship.

Policy makers, particularly within UNESCO, the Council of Europe and the European Union emphasize the need for the development of an educational system based on the promotion of critical skills. This same objective is promoted by the exponents of Critical Thinking and Critical Pedagogy. Media education as well as critical pedagogy strives to empower students and adults become independent thinkers. The media themselves could be used for the development of such skills. This paper makes two contributions (i) it compares the objectives of media education with the objectives of Critical Thinking and Critical Pedagogy and (ii) it suggests how the media itself, in this paper through weblogs, can be used in teaching and learning contexts to promote critical thinking.

2. Media Education and Critical Pedagogy in the digital age

Researchers and policy makers have argued that media education is crucial to the development of young people (e.g. Buckingham, 2009). Every sphere of life – economy, politics, religion, culture and relationships - is influenced by the media. It is crucial, they argue, that media education should be a means of promoting and fostering critical thinking in students enabling them to face the rapidly changing media landscapes. The UNESCO (1982) sponsored Grunwald Declaration on Media Education declares that media education programmes should “develop the knowledge, skills and attitudes which will encourage the growth of critical awareness and, consequently, of greater competence among the users of electronic and print media. Ideally, such programmes should include the analysis of media products, the use of media as means of creative expression, and effective use of and participation in available media channels” (para.1). UNESCO again stressed this position in the Paris Agenda (UNESCO, 2007), which was published on the 25th anniversary of the Grunwald Declaration. It states that media education must necessarily stress the importance of developing skills for critical analysis of messages, both in news and entertainment, in order to strengthen the capacities of autonomous individuals and active users.

The Parliamentary Assembly of the Council of Europe also states that the objective of Media Education is “to develop media competence, understood as a critical and discerning attitude towards the media in order to form well-balanced citizens, capable of making their own judgments on the basis of the available information.” (Paragraph 8 of Recommendation 1466, 2000). The media educated person should be able to access, analyse and interpret information while identifying the economic, political, social and/or cultural interests that lie behind it. The European Union similarly emphasizes that Media Education should include “the ability to ... critically evaluate different aspects of the media and media contents and to create communications in a variety of contexts” (Commission of the European Communities, 2007: Para 2).

At the core of these documents is the recognition and belief that children and adults, more than ever before, need to learn how to acquire, analyse and integrate knowledge they access from multiple sources, including music, video, online databases, and other social media. They need to discern the validity and reliability of the source of the information they are presented with. These documents acknowledge that it is crucial for media education to be included in the school curriculum in order to empower young people to critically assess the information that they can instantaneously access from anywhere around the world. When we truly understand what it means to live in a globalized world, represented mostly by the virtual realities of social networks that students are roaming in all the time, and the implications of this reality on their lives, then we realize the importance of educating them in understanding the perspective of others, developing a historical grounding, and seeing the interconnectedness of economic and ecological systems (Bruce, 2002).

This critical approach is in line with the general approach to education of two academic streams that have contributed extensively in shaping the foundations of education since the 1970s. Exponents of the theories of Critical Thinking (e.g. Paul, 1990; Siegel, 1996) and those of Critical Pedagogy (Freire, 1970; McLaren and Leonard, 1993; Giroux, 1994), like the exponents of media education (e.g. Buckingham, 2003, 2009; Marcus, 2009), have the empowerment of people as their objective. The word ‘critical’ is common and is considered one of the main objectives and values of education. This use of the term entails a passion and sense of urgency about the need for more critically oriented classrooms. Burbules and Berk (1999) note that these academic streams are aware that society in general and many of its members lack, to some extent, the skills or disposition enabling them to recognise inaccuracies, distortions and even falsehoods. They add that one concern shared among these streams is how to empower people to recognise that their freedom is limited by the same inaccuracies and distortions. Critical thinking is a most necessary and indispensable component of the dialogical method of teaching, which contrasts heavily to the previous long-standing tradition of the banking concept of education (Freire, 1973). Freire and Shor believe that humans have become more and more critically communicative beings and consequently “dialogue is a moment where humans meet to reflect on their reality as they make and remake it” (1987: 98-99).

Advocates of both Critical Thinking and Critical Pedagogy believe that all human beings need to become better critical thinkers, thus bringing about a general humanizing effect, across all social groups and classes. Becoming more critical in thought and action enables the learner to see the world as it is and act accordingly. Thus, critical education can increase freedom and widen the scope of possibilities for learners. The method of Critical Pedagogy, for Freire, involves not only reading

the word but also and most importantly reading the world (Freire and Macedo, 1987). Critical consciousness requires one to have a discerning attitude towards social relations, social institutions, and social traditions that create and maintain conditions of oppression. Within this perspective, the teaching of media literacy and media education become a primary form of cultural action and therefore must “relate speaking the word to transforming reality” (Freire 1970: 4). Freire devises a process of decodification which is at the heart of the dialogical method. This involves a “reading” of social dynamics, of forces of reaction or change, of why the world is as it is and how it might be made different. Therefore exponents of Critical Thinking and Critical Pedagogy do their utmost to help learners understand the world as it is and not as sometimes presented by the media.

3. The Critical Consumer

It is in the context of such a liberating concept of and perspective on education that we must look at the digital world we are living in today. The advent of cyberspace in the 1990’s brought about a revolution in its own right. The space that the computer screen invites us to join in is, in a certain sense, similar to the acoustic space of the pre-literate culture as it is not only everywhere around us but also potentially of our own making (Levinson, 1999). Today’s cyberspace, which is the reality of so many people in the present world, also offers the space and opportunity for critical dialogue, a dialogue that can challenge people’s perspectives and enlighten their minds. In such a space people can realize that reality is socially constructed and the role of the educator is precisely to create this awareness and help people become active participants in the social construction of reality. Through such awareness, education can really liberate persons.

According to exponents of Critical Thinking (e.g. Scheffler, 1991; Ennis, 1996) the person becomes critical when he or she learns how to be a critical consumer of information. This means that learners necessarily seek reasons and evidence for everything they learn, and in the process master certain skills such as the ability to clarify, to seek and judge well the basis for a view, to infer wisely from the basis, to imaginatively suppose and integrate, and to do these things with sensitivity toward others. This overlaps with the objectives of media education. Buckingham points out that media education is also about “critical thinking, and about cultural dispositions or tastes ... It is about creativity, citizenship, empowerment, inclusion, personalisation, innovation, critical thinking” (2009: 15). The Report on the Results of the Public Consultation (2007) conducted by the European Union quotes Livingstone and Millwood Hargrave who argue that critical literacy should be part of the definition of Media Literacy. This helps one distinguish “the honest from the deceptive, the public interest from commercial persuasion, the objective and trustworthy from the biased or partisan” (Commission of the European Committees, 2007: 6).

4. The Use of Edublogs as a Pedagogical Tool

The second part of the paper will address how the media itself can be used as a tool to promote critical thinking. The use of a weblog, sometimes called edublog, in the classroom or lecture room is used as an example of one way of creating this dialogue. A weblog is one of several second generation web-based “read and write” powerful tools for informal learning. Educators consider their implementation in formal educational practice as a way of increasing understanding and interaction (McLoughlin and Lee, 2008; Wopereis et al., 2010). Weblogs are considered to be mainstream social software (Wijnia, 2005).

With the arrival of the first blog-hosting tools the usage of blogs spread during 1999 and the years following. By the beginning of the new millennium, blogging was established for how-to manuals, news sources, and platforms for politicians and political candidates. Eventually, weblogs emerged as online educational tools which offer many affordances for teaching and learning. Edublogs have the potential and applicability as a format that encourages collaborative learning and provoke higher order thinking skills such as critical thinking and reflection (Lee and Allen, 2006). They support asynchronous and synchronous communication, carry multimedia elements, are easy to use and encourage users to share their thoughts and ideas in an informal way (Wang and Woo, 2008). Interactivity is also one of the main characteristics of weblogs. They can promote and facilitate collaborative teaching and learning on the web (Godwin-Jones, 2003). These affordances make second generation web-based “read and write” tools which include social networks, wikis and weblogs and folksonomies, powerful tools for informal learning (Boyd and Ellison, 2008; Mason and Rennie, 2007). An increasing number of educators from several countries are also using weblogs in the formal teaching and learning setting (Greenhow et al., 2009; Ravenscroft, 2009).

Weblogs are conversational in nature and can provide reflection through dialogue, information and commentary on a particular issue or subject. They may also include photographs (photoblogs), videos (vlogs) or audio (podcasting). They are part of a wider network of social media as they offer easy ways to create bulletin boards (Ray, 2006). Within the parameters of an educational context, blogs can serve as resource centers (Oravec, 2002) and as showcases for students’ projects (Ray, 2006), support the formation of online communities, serve as interactive knowledge-exchange tools and most of all, allow the exchange of thoughts on a public channel without using HTML language, allowing the users to focus their attention on the writing content (Herring et al., 2004). Participants in a blog can share their resources and findings and receive feedback not only from the members of their online community but also from people outside it who would be interested in that particular subject.

Figure 1: Example of an edublog



Weblogs offer three main educational affordances: (i) ownership, (ii) developmental processes and (iii) interactivity (Wang & Woo, 2008).

(i) Ownership

In contemporary educational practice students are increasingly responsible for their own learning. Thus, they should be in charge of their learning toolbox. In the case of weblogs, students are fully responsible for content and interface. They “own” the tool, because they are allowed to customize the interface, add, edit or delete postings and external comments. Feeling a sense of ownership of a blog might also contribute to a decentralized system of interaction and learning. Students with blogs no longer need to intentionally visit a hub site to communicate with others. Instead, the students concentrate on blogging activities on their own site and simultaneously communicate with other peer students by using the Rich Site Summary (RSS) system which delivers a list of updates of comments and entries. A sense of ownership is a critical impact factor that can also motivate students to voluntarily join online activities. In line with the spiral of silence theory (Noelle-Neumann, 1984), people tend to remain silent if the public sphere seems to

be dominated by an opinion different from theirs as many people do not like to belong to the minority group. A blog, in a certain sense, is considered to be a personal space in which an owner of a blog feels safe precisely because he/she is the owner. Consequently students would be more likely to express their own opinion without fear of isolation even if their opinion happens to be a minority one. In a personal blog it would be easier for students to meet others with a similar opinion thus realising that they are not alone. This could give them enough courage to criticise and challenge the opinion which was considered to be dominant.

(ii) Developmental tools

A study carried out by Wang et al. (2009) used an interactive learning environment involving three forms of interaction, i.e. individual reflection, group collaboration and classroom discussion to investigate the extent to which the three forms of interaction promoted students' critical thinking and knowledge construction. The results of the study showed that writing reflections had the potential to promote critical thinking however not all students reached the same level.

Interactive learning environments like edublogs provide an informal learning environment. The formal learning environment in schools does not necessarily reflect the stage of development of the individual students. In contrast the blog and its content is in the total control of the student whose contributions in it reflect his/her developmental stage. Blogs also offer the opportunity to display developmental processes since they present posts in reverse chronological order and therefore capture sequences of learning activities. Such an activity becomes all the more significant because the students can add keywords (tags) to posts, and thus engage in a process of categorization. Blogs enable students to interact with other students in the same stage of development. This interaction can develop their critical skills. A study by Subrahmanyam et al. (2009) connected the posts adolescents made in their blogs to their developmental processes. The majority of the entries used in the text, were narrative and reflective in style, and contained themes related to their authors' peers and everyday life. The same research shows that adolescent bloggers project off-line themes to their blog, suggesting that their on-line and off-line contexts are psychologically connected.

(iii) Interactivity

Finally, educational blogs also promote interactivity, an educational affordance of the utmost importance in today's digital world. Chou (2003) distinguishes between the learner–teacher and learner–learner interaction (social affordances), from the learner–content interaction (educational affordance). According to Wang and Woo (2008) learner–content interaction is central to weblogs: students write content and “interact” with content by reflecting on it. Social interaction intensifies this process (Wopereis et al., 2010). Students may

post examples related to course assignments as well as discuss reflections on course materials (Betts and Glogoff, 2004; Maag, 2005). Blogs can even facilitate a series of extended discussions beyond class meetings (Betts and Glogoff, 2004). They also promote intellectual exchange (Williams and Jacobs, 2004). Students who read blog postings but rarely write are also able to benefit from considering their peer students' entries and comments as important feedback (Lin et al., 1999). Through educational blogs, students have the possibility of sharing their learning experiences and expressing their thoughts with the instructor and peers (Maag, 2005). These possibilities encourage learners to become independent in thought.

5. Extending Dialogue, Reflection and Critical Thinking

Blogs do not only promote individual reflective thinking but they can also serve as an ideal forum for social constructivist learning. Students have the opportunity of exchanging ideas, sharing experiences and generating knowledge through social intercourse (Ferdig and Trammell, 2004). Moreover, through this interaction students can even advance their level of knowledge and construct their own meaning of the reality in which they live. This construction of meaning takes place through interactions with different perspectives and wider horizons of meaning that may help to stimulate debate among participants and provide them the opportunities to express different perspectives while challenging and redefining their own. When students have the possibility of negotiating meanings with other peers in a social learning environment, learning will be more meaningful and their critical attitude towards learning is enhanced (Jonassen and Reeves, 1996).

Blogs can be used as instruments to promote reflection. Reflection is a complex process of exploration, discovery and learning, embedded within social interaction. Interactivity is an essential element of this process because it promotes and fosters multiple perspectives on learning and receiving feedback on one's own performance and understanding (Lin et al., 1999). Research also shows that using peers as "critical friends" in the learning process can serve a very powerful instructional method (Boud, 1999). Burbules and Berk (1999), in line with the exponents and adherents of Critical Thinking and Critical Pedagogy, emphasizes that criticality is always a function of collective questioning, criticism and creativity. It is thus social in character, influences relationships and interaction and impacts on thinking in new ways and forming alternative views as a direct result of being in an interaction with different challenging views.

Freire (1973) and Freire and Macedo (1987) use the metaphor of "decodification" for learning. He does this to emphasize that the main purpose of critical thinking is to discern the world, a real world of relations, structures and social dynamics that has been obscured by the distortions of ideology. Thus critical thinking and reflection lead one to find the actual hidden meanings of things, an ability which is complimentary to, moves simultaneously with but at the same time

goes beyond mere interpretation as the process of creating meaning and seeking different alternatives. These mental processes, therefore, go beyond logical and analytical skills as they also involve the ability to think outside a framework of conventional meanings. Critical thinking and reflection enhanced by media education generated skills increase students' ability to think in completely different and new ways.

6. Conclusion

Media education helps students break away from convention. It provides the knowledge and skills necessary for students to use media products like weblogs for personal reflection and critical thinking which they share with others. Blogs can thus provide students with challenging alternatives to the traditional teaching and learning environment. The cyberspace used by blogs can complement the physical space occupied during traditional educational learning and teaching experiences and opens the students to deeply challenging alternatives and an attitude of openness.

When blogs are used by the media educated student they can contribute in the paradigmatic shift from a teacher-centered to a student-centered approach to learning. They create excellent opportunities for students to discuss, reflect, analyse and evaluate different perspectives and construct their own meanings through the feedback of their peers in the blog. Feedback can even be extended to participants in other schools or learning institution and even on a globalized level (Effandi, 2005). In our digital era characterized by so many new technologies, basic technological skills of using and interpreting media products are indeed indispensable to make students become critical thinkers and consumers of knowledge.

References

- Berners-Lee, T. Long Live the Web: A Call for Continued Open Standards and Neutrality <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=long-live-the-web>. Scientific American, November 2010.
- Betts, D. J. and Glogoff, S. J. (2004), Instructional Models for Using Weblogs in E-learning: A case study from a virtual and hybrid course. Paper presented at the Syllabus 2004 Conference, San Francisco, CA.
- Boud, D. (1999), Situated Academic Development in Professional Work: Using Peer Learning, *International Journal for Academic Development* 4: 3-10.
- Boyd, D.M and Ellison, N.B. (2008), Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship, *Journal of Computer-Mediated Communication* 13: 210-230.
- Bruce, B. C. (2002), New technologies and Social Change: Learning in the Global Cyberage. In *Research in International Education: Experience, Theory and Practice*, eds. L. Bresler and A. A. Ardichvili, New York: Peter Lang.
- Buckingham, D. (2003), *Media Education, Literacy Learning and Contemporary Culture*, Cambridge: Polity.

- Buckingham, D. (2009), *The Future of Media Literacy in the Digital Age: Some Challenges for Policy and Practice*. In *Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*, ed. Patrick Verniers, Media Literacy in. Brussels: EuroMeduc.
- Burbules, N.C. and Berk, R. (1999), *Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits*. In *Critical Theories in Education* Thomas, eds. S. Popkewitz and Lynn Fendler, NY: Routledge.
- Castells, M. (2000), *The Rise of the Network Society*, 2nd ed., Cambridge, MA: Blackwell.
- Chou, C. (2003), *Interactivity and Interactive Functions in Web-based Learning Systems: A Technical Framework for Designers*, *British Journal of Educational Technology* 34: 256-279.
- Commission of the European Communities, 2007. *Report on the results of the public consultation on media literacy*. Retrieved from http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf
- Commission of the European Communities, December, 2007. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. A European approach to media literacy in the digital environment (COM(2007) 833 final)*. Brussels. Retrieved from <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/com/en.pdf>
- Effandi, Z. (2005), *Cooperative Learning Environment with the Web 2.0 Tool E-portfolios*, *European Journal of Social Sciences* 21: 17-27.
- Ennis, R. H. (1996), *Critical Thinking*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ferdig, R.E. and Trammell, K.D. (2004), *Content Delivery in the 'Blogosphere'*, *T.H.E. Journal* 31(7): 12-20.
- Freire, P. (1970), *Cultural Action for Freedom*, Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Freire, P. (1973), *Education for Critical Consciousness*, New York: Seabury.
- Freire, P. and Macedo, D. (1987), *Literacy: Reading the World and the Word*, Soth Hadley, MA: Bergin Garvey.
- Freire, P. and Shor, I. (1987), *What is the Dialogical Method of Teaching?'*, *Journal of Education* 169(3): 11-31.
- Giroux, H.A. (1994), *Toward a Pedagogy of Critical Thinking*. In *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, ed. Kerry S. Walters, Albany: Suny Press.
- Godwin-Jones, R. (2003), *Emerging Technologies, Blogs and Wikis: Environments for Online Collaboration*, *Language Learning & Technology* 7(2): 12-16.
- Greenhow, C., Robelia, B. and Hughes, J.E. (2009), *Learning, Teaching and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research. What path should we take now?*, *Educational Researcher* 38: 246-259.
- Herring, S. C., Scheidt, L.A., Bonus, S. and Wright, E. (2004), *Bridging the Gap: A Genre Analysis of Weblogs*, *Proceedings of the Hawaii International Conference on Systems Science HICSS-37*.
- Internet Users in the World*. <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>. By Internet World Stats: Usage and Population Statistics, June, 2012.
- Jonassen, D.H. and Reeves, T.C. (1996), *Learning with Technology: Using Computers as Cognitive Tools*. In *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, ed. D. H. Jonassen, New York: Macmillan Press.
- Lee, J. and Allen, K. (2006), *Edublogs as an Online Assessment Tool*, *Current Developments in Technology-Assisted Education* 391-395.
- Levinson, P. (1999), *Digital McLuhan: A Guide to the Information Millennium*, Routledge, London.

- Lin, X., Hmelo, C., Kinzer, C.K. and Secules, T.J. (1999), Designing Technology to Support Reflection, *Educational Technology, Research & Development* 47: 43-62.
- Maag, M. (2005), The Potential Use of “Blogs” in Nursing Education’, *CIN: Computers, Informatics, Nursing* 23: 16–24.
- Marcus, L. (2009), *Issues in Information and Media Literacy. Criticism, history and policy*, Santa Rosa, Calif.: Science Press.
- Mason, R. and Rennie, F. (2007), Using Web 2.0 for Learning in the Community, *Internet and Higher Education* 10: 196-203.
- McLaren, P. and Leonard, P. (1993), *Paulo Freire: A Critical Encounter*, New York: Routledge.
- McLoughlin, P. and Lee, M. J. W. (2008), The Three P’s of Pedagogy for the Networked Society: Personalisation, Participation and Productivity, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 20: 10-27.
- Noelle-Neumann, E. (1984), *The Spiral of Silence: Public opinion – Our social Skin*, Chicago: University of Chicago Press.
- Oravec, J.A. (2002), Bookmarking the World: Weblog Applications in Education, *Journal of Adolescents & Adult Literacy* 45(7): 616-621.
- Parliamentary Assembly of the Council of Europe, 2000. Recommendation 1466 (2000). Retrieved from <http://www.assembly.coe.int//main.asp?link=http://www.assembly.coe.int/documents/adoptedtext/ta00/erec1466.htm#1>
- Paul, R. (1990), *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Ravenscroft, A. (2009), Social software, Web 2.0 and Learning: Status and Implications of an Evolving Paradigm, *British Journal of Educational Technology* 25: 1-5.
- Ray, J. (2006), Welcome to the Blogosphere: The Educational Use of Blogs (aka Edublogs), *Kappa Delta Pi Record* 42(4): 175-177.
- Scheffler, I. (1991), Praise of the Cognitive Emotions. In *Praise of the Cognitive Emotions*, ed. Isreal Scheffler, New York: Routledge.
- Siegel, H. (1996), What price inclusion? In *Philosophy of Education 1995*, ed. Alven Neiman, Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Subrahmanyam, K., Garcia, E.C.M., Stella-Harsono, L., Li, J.S. and Lipana, L. (2009), In their Words: Connecting On-line Weblogs to Developmental Processes, *British Journal of Developmental Psychology* 27(1): 219-245.
- UNESCO, 1982. The Grunwald Declaration on Media Education. Retrieved from: www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF.
- UNESCO. 2007. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. Retrieved from: www.collectifciem.org/spip.php?article62
- Wang, Q.Y. and Woo, H.L. (2008), The Affordances of Weblogs and Discussion Forums for Learning: A Comparative Analysis, *Educational Technology* 48: 34-38.
- Wang, Q.Y., Woo, H.L. and Zhao, J.H. (2009), Investigating Critical Thinking and Knowledge Construction in an Interactive Learning Environment, *Interactive learning environments* 17 (1): 95-104.
- Wijnia, E. (2005), Understanding Weblogs: A Communicative Perspective. In *BlogTalks 2.0: The European Conference on Weblogs*, ed. Thomas Burg, Krems, Austria: Donau-Universität.
- Williams, J.B. and Jacobs, J. (2004), Exploring the Use of Blogs as Learning Spaces in the Higher Education Sector, *Australasian Journal of Educational Technology* 20: 232–247.
- Wopereis, I.G.J.H., Sloep, P.B., and Poortman, S.H. (2010), Weblogs as Instruments for Reflection on Action in Teacher Education, *Interactive Learning Environments* 18(3): 245-261.



Практика медиаобразования

Программа учебного курса для вузов «Основы медиакритики» *

А.А.Левицкая,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт экономики и управления,
А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
Таганрогский институт имени А.П.Чехова,
mediashkola@rambler.ru

Аннотация. Актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами (особенно – будущими педагогами) основ медиакритики. Объект учебного курса – процесс развития медиакомпетентности студентов на материале медиакритики. Предмет учебного курса – основы истории и теории медиакритики. Цель учебного курса: анализ возможностей медиакритики с точки зрения их использования в процессе обучения аудитории. Задачи учебного курса: анализ основных терминов медиакритики; характеристика основных этапов исторического развития медиакритики; анализ медиакритики в контексте современной социокультурной ситуации; изучение и анализ конкретных направлений, функций и особенностей медиакритики.

Ключевые слова: медиакритика, медиаобразование, учебный курс, вуз, медиатекст, студенты.

** данная программа учебного курса разработана в рамках исследования, выполненного за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-00014) в НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики». Тема проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

Media Education Practices

The basic understanding about media criticism: curriculum for universities

Dr. Anastasia Levitskaya,
Taganrog Institute of Economic and Management,
Prof. Dr. Alexander Fedorov,
Anton Chekhov Taganrog Institute,
mediashkola@rambler.ru

Abstract. The relevance of this course is determined by the urgent need to study the students (especially - the future teachers) the basics of media criticism. The object of the course - the development of media competence of students on the material of media criticism. The subject of the course - the basis of the history and theory of media criticism. The aim of the course: analysis of the possibilities of media criticism in terms of their use in the learning process of the audience. Objectives of the course: analysis of the main terms of media criticism; characteristics of the main stages of historical development of media criticism; analysis of media criticism in the context of contemporary socio-cultural situation; study and analysis of specific areas, features and functions of media criticism.

Keywords: media criticism, media education, curriculum, university, media text, students.

Программа учебного курса для вузов «Основы медиакритики» *

Пояснительная записка

Анализируя базовые определения медиаобразования, сформулированные «Российской педагогической энциклопедией», Советом Европы и ЮНЕСКО и сравнивая их с определением понятия «медиакритика», можно отметить немало сходных задач. Итак, *медиакритика (media criticism)* – область журналистики, творческо-познавательная деятельность, в ходе которой осуществляется критическое познание и оценка социально значимых, актуальных творческих, профессионально-этических аспектов информационного производства в средствах массовой информации с акцентом на творческую сторону медийного содержания; это общение с аудиторией, в процессе которого на основе анализа, интерпретации и оценки медиатекстов, жанрово-стилевых форм их воплощения оказывается влияние на восприятие медийного содержания, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании аудитории [Короченский, 2003]. Эти задачи связаны с использованием медийной информации (разных видов, жанров и форм), ее анализом, определением экономических, политических, социальных и/или культурных интересов.

Таким образом, и медиакритики, и деятели медиаобразования / медиапедагоги стремятся к повышению уровня медиакомпетентности / медиаграмотности аудитории. Медиакомпетентность многомерна и требует широкой перспективы, основанной на развитой структуре знания. Это не застывшая категория: теоретически увеличивать степень медиакомпетентности можно в течение всей человеческой жизни, воспринимая, интерпретируя и анализируя познавательную, эмоциональную, эстетическую и этическую медийную информацию.

Медиакомпетентность может помочь человеку «дать ответы в контексте исторически ограниченных значений, доступных ему и его восприятию. Грамотность чтения и переосмысления медиатекстов

способствует выяснению вопроса: «Кем я становлюсь, когда я вижу это?» [Sholle & Denski, 1995, p.26]. Медиакомпетентность дает людям понимание того, как «медиатексты, которые являются частью каждодневной жизни, помогают познанию мира в различных социальных вариациях, экономической и политической позиции. Критическая медиаграмотность предполагает создание обществ активных читателей и авторов, которые могут повлиять на решения/сопротивление медийных агентств, поскольку они взаимодействуют в сложных социальных и культурных контекстах. ... проблемы гендера, расы, класса, возраста, и других сторон идентичности - историческая часть этих каждодневных взаимодействий» [Alverman, Moon, and Hagood, 1999, pp.1-2].

При этом надо уметь найти баланс между различными путями к достижению медиакомпетентности, а не увлекаться только практическими упражнениями или абстрактным теоретизированием. Вот почему здесь важен «личностный аспект», так как «включение личных проблем наряду с социальными проблемами исходит из демократической возможности объединения личных и общественных интересов. ... Непосредственная цель личного «плана» медиаграмотности / медиакомпетентности состоит в том, чтобы включить способность воспринимать, анализировать, оценивать и контактировать с разнообразными медиатекстами. В этом видится демократическая возможность объединения личных и социальных интересов» [Semali, 2000, p.53].

Однако, как верно отмечает А. Силвэрблэт [Silverblatt, 2001, pp.5-6], на пути - как медиаобразования, так и медиакритики - возникает немало препятствий: «элитарность» (люди без труда замечают влияние медиа на других. Но те же самые люди не желают признавать воздействие медиа на их собственную жизнь); сложность языка медиа; эмоциональный характер медийных воздействий, навязывающих образцы поведения в социуме, и доверие публики к медиа (для значительной части аудитории это становится препятствием для критического анализа медиатекстов). Л.М. Симэли добавляет к этому еще и неготовность учащихся использовать свои медиаобразовательные умения в более широком социальном контексте [Semali, 2000, p.49].

Итак, актуальность данного учебного курса определяется настоящей необходимостью изучения студентами (особенно – будущими педагогами) основ медиакритики.

Объект учебного курса – процесс развития медиакомпетентности студентов на материале медиакритики.

Предмет учебного курса – основы истории и теории медиакритики.

Цель учебного курса: анализ возможностей медиакритики с точки зрения их использования в процессе обучения аудитории.

Задачи учебного курса:

- анализ основных терминов медиакритики;
- характеристика основных этапов исторического развития медиакритики;
- анализ медиакритики в контексте современной социокультурной ситуации;
- изучение и анализ конкретных направлений, функций и особенностей медиакритики.

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М. Бахтина – В. Библера о диалоге культур, которая становится ключом к выявлению содержания изучаемого процесса исторического развития медиакритики, на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития медиакритики.

Методы: анализ научной литературы по теории медиа и медиаобразования, культурологии, медиакритики, педагогики, сравнительный анализ исторического развития медиакритики, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий.

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», «медиакритика», «медиаобразование», «медиакомпетентность», «медиаграмотность», «медиавосприятие», «медиатекст», и др.);
- ключевые этапы исторического и практического развития медиа, медиаобразования, медиакритики в России и за рубежом;
- современную ситуацию в области развития медиа, медиаобразования, медиакритики.

Практическая значимость: в результате занятий студенты будут не только обладать запасом знаний по основам медиакритики, но и уметь использовать эти знания в педагогической практике.

Итоговая форма отчетности – зачет.

**Тематический план учебного курса для вузов
«Основы медиакритики»**

№	Название темы:	Лекции (час.)	Семинары (час.)
1	Терминология медиакритики	2	2
2	Виды и жанры, функции медиакритики	2	2
3	Основные этапы исторического развития медиакритики	6	6
4	Медиакритика в контексте современной социокультурной ситуации: роли, направления, особенности	8	8
ИТОГО: 36 час.		18	18

**Тематический план лекций учебного курса для вузов
«Основы медиакритики»
(аннотации)**

ТЕМА 1

Терминология медиакритики

Медиакритика (media criticism) – область журналистики, творческо-познавательная деятельность, в ходе которой осуществляется критическое познание и оценка социально значимых, актуальных творческих, профессионально-этических аспектов информационного производства в средствах массовой информации с акцентом на творческую сторону медийного содержания; это общение с аудиторией, в процессе которого на основе анализа, интерпретации и оценки медиатекстов, жанрово-стилевых форм их воплощения оказывается влияние на восприятие медийного содержания, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании аудитории [Короченский, 2003]. Понятия «медиа», «коммуникация», «категории медиа», «медиакультура», СМК (средства массовой коммуникации), СМИ (средства массовой информации), «медиакритика», «кинокритика», «литературная критика», «медиакомпетентность», «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиакритик», «кинокритик», «кинообразование», «медиавосприятие», «критическое мышление», «критическая автономия», «медиалогия», «медиатекст», «медийное агентство», «технологии медиа», «аудитория медиа», «языки медиа», «репрезентации медиа» и др.

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

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 деятельности, по типу управления 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).

ТЕМА 2

Виды и жанры, функции медиакритики

Основные виды (*академическая*, направленная на аудиторию ученых, исследователей медиакультуры, преподавателей медийных курсов; *корпоративная*, направленная на аудиторию руководителей и сотрудников медийных агентств, медийной индустрии; *массовая*, направленная на массовую аудиторию) и жанры (аналитическая статья о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере; заметка, комментарий на медийную тему; интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы; кино/теле/радиообозрение; мемуары на медийную тему; открытое письмо на медийную тему; очерк о медийном событии; пародия на медийную

тому; репортаж о медийном событии; рецензия на медиатекст; творческий портрет представителя медийной сферы; фельетон, памфлет, связанные с темой медиа; эссе на медийную тему и др.) медиакритики. Основные функции медиакритики (информационно-коммуникативная, аналитическая, идеологическая, политическая, просветительская, образовательная, развлекательная, рекреативная, регулятивно-корпоративная, рекламно-коммерческая, эстетическая, этическая, коррекционная, социально-организаторская и др.).

ТЕМА 3

Основные этапы исторического развития медиакритики

Литературная, театральная, музыкальная критика, фотокритика, арт-критика (художественная критика), кинокритика (с начала XX века), телевизионная критика (с 1940-х – 1950-х годов) как базис современной медиакритики. Идеологические, политические и тематические отличия (медиа)критики на Западе и в СССР в XX веке. Возникновение термина «медиакритика» как реакция на интенсивное развитие масс-медиа в XX веке. Наиболее влиятельные в плане медиакритики российские и зарубежные газеты и журналы XX века.

ТЕМА 4

Медиакритика в контексте современной социокультурной ситуации: задачи, особенности

Современная социокультурная ситуация и ее влияние на медиа и медиакритику. Особенности развития медиакритики в России и за рубежом в XXI веке. Типология медийных источников, содержащих тексты медиакритиков (наиболее известные газеты, журналы, теле/радиопередачи, интернет-порталы, блоги и др.). Наиболее влиятельные в плане медиакритики современные российские и зарубежные газеты и журналы.

Основные задачи современной медиакритики: познание информационного производства; изучение и изменение общественного восприятия медийного содержания и представлений о внешнем мире, складывающихся в сознании аудитории СМИ; оказание влияния на отношение публики к медиа, формирование определенной общественной культуры изучения и оценки деятельности масс-медиа, развитие духовного мира аудитории; содействие развитию и совершенствованию творческо-профессиональной культуры создателей медиатекстов; социальной среды

функционирования средств массовой информации и т.д. [Короченский, 2003, с.32].

Направленность современной медиакритики на научное сообщество исследователей медиакультуры, медийные агентства и массовую медийную аудиторию. Профессиональная и любительская (блоговая) медиакритика. Медиакритика и гражданское общество. Медиакритика и медиаобразование.

***Литература к учебному курсу для вузов
«Основы медиакритики»***

Баканов Р.П. «Книга жалоб» на телевидение: Эволюция газетной телевизионной критики в Российской Федерации 1991–2000 годов. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2007. 298 с.

Баканов Р.П. Масс-медиа глазами газет: Практические рекомендации в помощь начинающему медийному критику. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. 256 с.

Баканов Р.П. Медийная критика в федеральной периодической печати 1990-х годов // Информационное поле современной России: практики и эффекты / Под. ред. В.З. Гарифуллина. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2009. С.109–116.

Баранов В.И., Бочаров В.И., Суровцев Ю.И. Литературно-художественная критика. М.: Высшая школа, 1982. 207 с.

Березин В.М. Сущность и реальность массовой коммуникации. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. 183 с.

Богомолов Ю.А. Затянувшееся прощание: российское кино и телевидение в меняющемся мире. М.: МИК, 2006. 320 с.

Богомолов Ю.А. Хроника пикирующего телевидения: 2000–2002. М.: МИК, 2004. 368 с.

Борев Ю.Б. Роль художественной критики в художественном процессе. М.: Знание, 1979. 63 с.

Борецкий Р. А. Осторожно, телевидение! М.: ИКАР, 2002. 259 с.

Брайант Д., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. М. Вильямс, 2004. 426 с.

Бурдые П. О телевидении и журналистике. М.: Прагматика культуры, 2002. 159 с.

Вартанов А.С. На телевизионных подмостках. Актуальные проблемы телевизионного творчества. М.: КДУ; Высшая школа, 2003. 320 с.

Вильчек В.М. Под знаком ТВ. М.: Искусство, 1987. 239 с.

Возчиков В.А. Медиа сфера философии образования. Бийск: Изд-во Бийск. гос. пед. ун-та, 2007. 284 с.

Голядкин Н.А. Краткий очерк становления и развития отечественного и зарубежного телевидения. М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1996. 124 с.

Грабельников А.А. Средства массовой информации постсоветской России. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1996. 167 с.

Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. М., 1999. 235 с.

Дебре Р. Введение в медиологию. М.: Практис, 2009.

Демин В.П. Первое лицо: художник и экранные искусства. М.: Искусство, 1977. 287 с.

Дзялошинский И.М. Российский журналист в посттоталитарную эпоху. Некоторые особенности личности и профессиональной деятельности. М.: Изд-во МГУ, 1996. 174 с.

Дзялошинский И.М., Пильгун М.А. Медиа текст: особенности создания и функционирования. Монография. М.: НИУ - ВШЭ, 2011. 377 с.

Добросклонская Т.Г. Методология анализа медиатекстов в условиях конвергентных СМИ // Развитие русскоязычного медиапространства: коммуникационные и этические проблемы. М.: АПК и ППРО, 2013. С.18-27.

- Дубицкая В.П. Телевидение: мифотехнологии в электронных средствах массовой информации. М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 1998. 142 с.
- Егоров В.В. Телевидение и власть. М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1997. 207 с.
- Егоров В.В. Телевидение между прошлым и будущим. М.: Воскресенье, 1999. 416 с.
- Егоров В.В. Терминологический словарь телевидения. М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1997. 92 с.
- Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта, Наука, 2002. 248 с.
- Жижина М.В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты. М.: Вузовская книга, 2009. 188 с.
- Засурский И.И. Масс-медиа Второй республики. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1999. 272 с.
- Землянова Л.М. Зарубежная журналистика в преддверии информационного общества: толковый словарь терминов и концепций. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1999. 301 с.
- Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 831 с.
- Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. М.: Высш. шк. экономики, 2000. 607 с.
- Кацев И.Г. История российского телевидения (1917 – 2000). М.: Российский гуманитарный ун-т, 2004. 256 с.
- Качкаева А. Г. Исследования СМИ: методология, подходы, методы. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2011.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический Проект, 2005. 448 с.
- Корконосенко С.Г. Основы журналистской деятельности. М.: Юрайт, 2014. 332 с.
- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование. СПб, 2004.
- Короченский А.П. Медиаобразование в России: не только внешние трудности и препятствия // Медиаобразование. 2005. № 3. С.37-42.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. Дис. ...д-ра филологических наук. СПб, 2003. 467 с.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 2003. 284 с.
- Короченский А.П. Медиакритика и система медиаобразования // Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / Под ред. А.В.Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. – С. 58-69.
- Короченский А.П. «Пятая власть?» Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов: Межд. ин-т филологии и журналистики, 2002. 335 с.
- Короченский А.П. Регулятивная роль медиакритики // Саморегулирование журналистского сообщества. Опыт. Проблемы. Перспективы становления в России. М.: Галерея, 2004.
- Кузнецов Г.В. ТВ-журналистика: критерии профессионализма. М.: РИП-холдинг, 2004. 222 с.
- Маклюэн М. Понимание медиа. М.: Канон-пресс-Ц, 2003. 464 с.
- Матвеева Л.В., Анисеева Т.Я., Мочалова Ю.В. Психология телевизионной коммуникации. М.: РИП-холдинг, 2002. 316 с.
- Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. 200 с.
- Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. 161 с.
- Михалкович В.И. О сущности телевидения. М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1998. 50 с.

- Михалкович В.И. Очерк теории телевидения. М.: Институт искусствознания, 1996. 256 с.
- Московская декларация о медиа- и информационной грамотности. М., 2012.
<http://www.ifarcom.ru/news/1347/?returnto=0&n=1>
- Муратов С.А. Нравственные принципы тележурналистики: Опыт этического кодекса. М.: Логос, 1997. 276 с.
- Муратов С.А. ТВ – эволюция нетерпимости (история и конфликты этических представлений). М.: Логос, 2001. 240 с.
- Новикова А.А. Современное телевизионное зрелище: истоки, формы и методы воздействия. СПб., 2008.
- Петровская И. Медиакритика: «хорошие» и «плохие» мальчики. Почему телевизионщики пытаются расширить границы допустимого // Журналистика и медиарынок. 2003. № 2. С.42–45.
- Петровская И. Сто одна теленеделя с Ириной Петровской. М.: МГУ; Гуманитарный центр Монолит, 1998. 406 с.
- Поберезникова Е.В. Телевидение взаимодействия: Интерактивное поле взаимодействия. М.: Аспект Пресс, 2004. 222 с.
- Полуэхтова И.А. Социокультурная динамика российской аудитории телевидения. М., 2010.
- Почепцов Г.Г. Агенты влияния и тексты влияния. Как виртуальный и информационное пространства создают и поддерживают разрывы социосистем. 2012.
<http://osvita.mediasapiens.ua/material/8505>
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2006.
- Почепцов Г.Г. Медиа. Теория массовых коммуникаций. Киев: Альтерпресс, 2008.
- Прозоров В.В. Власть современной журналистики, или СМИ наяву. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. 240 с.
- Прохоров Е.П. Журналистика и демократия. М.: РИП-холдинг, 2004. 350 с.
- Разлогов К. Искусство экрана: от синемаатографа до Интернета. М.: РОССПЭН, 2010.
- Рашкофф Д. Медиавирус. М.: Ультракультура, 2003. 368 с.
- Рихтер А.Г. Свобода массовой информации в постсоветском пространстве. М., 2007.
- Саппак В.С. Телевидение и мы. М.: Искусство, 1963. 182 с.
- Терин В.П. Массовая коммуникация: социокультурные аспекты политического воздействия: исследовательский опыта Запада. М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 1999. 170 с.
- Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. М.: Директ-Медиа, 2013. 708 с.
- Федоров А. В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов. М.: Директ-Медиа, 2013. 182 с.
- Федоров А. В. Медиаобразование в зарубежных странах. М.: Директ-Медиа, 2013. 139 с.
- Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. М.: Директ-Медиа, 2013. 343 с.
- Федоров А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Директ-Медиа, 2013. 233 с.
- Федоров А. В. Медиаобразование: социологические опросы. М.: Директ-Медиа, 2013. 217 с.
- Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Директ-медиа, 2014. 618 с.
- Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. М.: Директ-медиа, 2014. 62 с.
- Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Григорова Д.Е. Медиаобразование в странах Восточной Европы. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 140 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Горбаткова О.И., Ковалева М.Е., Князев А.А. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / Под ред. А.В. Федорова. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 267 с.
- Федотова Л.Н. Массовая коммуникация: стратегия производства и тактика потребления. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. 231 с.

- Фомин С. Записки у телевизора: краткий очерк нового отечественного ТВ (1986–2006). М.: ГИТР, 2006.
- Фомичева И.Д. Индустрия рейтингов. Введение в медиаметрию. М., 2004.
- Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
- Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. М., 2002.
- Цвик В.Л. Телевизионная журналистика: История, теория, практика. М.: Аспект пресс, 2004. 382 с.
- Bachmair, B. (2010) (ed.) *Medienbildung in neuen Kulturräumen: die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag, 2010. 359 p.
- Baker, F.W. (2012). *Media literacy in the K-12 classroom*. Eugene, Or.: International Society for Technology in Education, 197 p.
- Baran, S.J. (2010). *Introduction to mass communication: media literacy and culture*. NY: McGraw-Hill Higher Education, 450 p.
- Basuroy, S., Chatterjee, S. & Ravid, S.A. (2003). How Critical Are Critical Reviews? The Box Office Effects of Film. Critics, Star Power, and Budgets. *Journal of Marketing*. Vol. 67, N 10, pp.103–117.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Clark, L.S. (2013). Cultivating the media activist: How critical media literacy and critical service learning can reform journalism education. *Journalism*, N 14, pp. 885-890.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world. Brussels, 2008.
- Fedorov, A. Film studies in the university students' audience: from entertainment genres to art house. Moscow: ICO: Information for all, 2014. 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. Media Literacy Education. Moscow: ICO "information for all". 2015. 577 p.
http://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/9/995_Book_2015_Fedor.pdf
- Fourie, P.J. (ed.) (2001). *Media Studies*. Vol.1, 2. Lansdowne: Juta Education, 638 p & 588 p.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: connecting culture and classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 214 p.
- Hoechsmann, M., Poyntz, S.R. (2012). *Media literacies: a critical introduction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 233 p.
- Kaun, A. (2014). 'I really don't like them!' – Exploring citizens' media criticism. *European Journal of Cultural Studies*. Vol. XX (X), p.1–18.
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learn Inq.* N 1, pp.59–69.
- Kleiner, M.S. (Hrsg.) (2010): *Grundlagentexte zur sozialwissenschaftlichen Medienkritik*. Wiesbaden: VS Verlag, 752 p.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, N 7, pp. 3–14.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- McQuail, Denis (2010), *McQuail's Mass Communication Theory*.
- Miller, T. (2009). Media Studies 3.0. *Television New Media*, Vol. 10, N 1, pp. 5-6.
- Pérez Tornero, J.M. and Varis, T. (2010). *Media Literacy and new Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 136 p.
- Potter W.J. (2011). Conceptualizing Mass Media Effect // *Journal of Communication*. 2011. N 61, pp. 896–915.
- Potter, W. J. (2012). *Media effects*. Thousand Oaks, CA: Sage. 377 p.
- Potter W.J. (2014). *Media Literacy*. L.A.: Sage, 2014, 452 p.

Potter W.J. (2014). *The Skills of Media Literacy*. Sana Barbara: Knowledge Assets, Incorporated, 2014, 226 p.

Ravid, S.A., Wald, J.K., Basuroy, S. (2006). Distributors and film critics: does it take two to Tango. *J Cult Econ*, N 30, pp. 201–218.

Scheibe, C., Rogow, F. (2012). *The teacher's guide to media literacy: critical thinking in a multimedia world*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 245 p.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 291 p.

Tyner, K. (2010). (ed.). *Media literacy: new agendas in communication*. NY: Routledge, 2010. 243 p.

Vos, T.P, Craft, S. and Ashley, S. (2012). New media, old criticism: Bloggers' press criticism and the journalistic field. *Journalism*, N 13, pp. 850-868.

Worsnop, C. (2013). Some Thoughts on Assessment in Media Education // *The Journal of Media Literacy*. 2013. Vol. 60, N 1-2.

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

Yuan, E.J. (2013). A culturalist critique of 'online community' in new media studies. *New Media Society*, N 15, pp. 665-679.

Интернет-сайты по медиакритике

Мегакритик (Россия) <http://www.megacritic.ru/>

Медиакритик (Россия) <http://mediacritic.ru/>

Кинокритик (Россия) <http://www.kinokritik.com/>

Медиакритика (Белоруссия) <http://mediakritika.by/>

Кинокритик (Белоруссия) <http://critic.by/>

Медиакритика (Украина) <http://www.mediakrytyka.info/>

Медиакритика (Россия): *Персональный сайт Романа Баканова*
http://romanbakanov.ucoz.ru/index/mediakritika_v_tatarstane_pervye_opyty/0-136

Телекритика (Украина) <http://www.telekritika.ua/>

Archives for Media Criticism http://fair.org/blog/category/media_criticism/

Media Criticism http://www.salon.com/topic/media_criticism/

Media Criticism (Huffington Post) <http://www.huffingtonpost.com/news/media-criticism/>

Media Criticism Links

http://shmacek.faculty.noctrl.edu/media_criticism_links.htm

<http://www.peoplesearchpro.com/journalism/media/criticism.htm>

Film Criticism <http://filmcriticism.allegheny.edu/>

The Top Film Criticism Sites

<http://www.filmcomment.com/article/the-top-film-criticism-sites-an-annotated-blog-roll>

Film Critic Roger Ebert (1942-2013) <http://www.rogerebert.com/>

New York Film Critics Circle <http://www.nyfcc.com/>

Online Film Critics Society <http://www.ofcs.org/>

Comunicar <http://www.revistacomunicar.com/index.php?&idioma=en>

Российские журналы, где печатаются статьи по тематике медиакритики

Журналист <http://journalist-virt.ru/>

Искусство кино <http://kinoart.ru/>

Меди@льманах <http://mediaalmanah.ru/>

Медиа. Информация. Коммуникация. <http://mic.org.ru/>

Медиаобразование <http://www.medigram.ru/mediaed/journal/>

Медиаскоп <http://www.mediascope.ru/>

Сеанс <http://seance.ru/>

Синематека <http://www.cinematheque.ru/>

Современная коммуникативистика

<http://naukaru.ru/journal/view/Sovremennaya-kommunikativistika/>

Global Media Journal <http://www.global-media.pglu.ru/>

Блоги и страницы медиакритиков

Р. Баканов <http://old.kpfu.ru/f13/rbakanov/index.php>

Ю. Богомолов <http://bogomol37.livejournal.com/>

И. Петровская <http://www.novayagazeta.ru/profile/412/>

В. Кичин <http://valery-kichin.livejournal.com/>

С. Кудрявцев <http://kinanet.livejournal.com/>



Практика медиаобразования

**Программа учебного курса для вузов
«Синтез медиаобразования и медиакритики» ***

*А.А.Левицкая,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт экономики и управления,
А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
Таганрогский институт имени А.П.Чехова,
mediashkola@rambler.ru*

Аннотация. Актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами (особенно – будущими педагогами) опираться на медиакритику как эффективного союзника медиаобразования. Объект учебного курса – процесс развития медиакомпетентности студентов на материале синтеза медиаобразования и медиакритики. Предмет учебного курса – синтез медиаобразования и медиакритики. Цель учебного курса: анализ возможностей медиакритики с точки зрения их использования в медиаобразовании аудитории. Задача учебного курса: обучение студентов практическим технологиям синтеза медиаобразования и медиакритики.

Ключевые слова: медиакритика, медиаобразование, синтез, учебный курс, вуз, медиатекст, студенты.

** данная программа учебного курса разработана в рамках исследования, выполненного за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-00014) в НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики». Тема проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

Media Education Practices

The synthesis of media education and media criticism: curriculum for universities

*Dr. Anastasia Levitskaya,
Taganrog Institute of Economic and Management,
Prof. Dr. Alexander Fedorov,
Anton Chekhov Taganrog Institute*

Abstract. The relevance of this course is determined by the urgent need to study the students (especially - the future teachers) to rely on media criticism as an effective ally of media literacy

education. The object of this course - the development of media competence of students on the material synthesis of media education and media criticism. The subject of the course - a synthesis of media education and media criticism. The aim of the course: analysis of the possibilities of media criticism in terms of their use in media education audience. The task of the training course: teaching students practical synthesis technology media education and media criticism.

Keywords: media criticism, media education, synthesis, curriculum, university, media text, students.

Программа учебного курса для вузов «Синтез медиаобразования и медиакритики» *

Пояснительная записка

Медиаобразование (media education) в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, аналитического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиакомпетентность / медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета.

Один из самых авторитетных медиапедагогов и теоретиков медиа Л.Мастерман (L.Masterman) обосновал семь причин приоритетности и актуальности медиаобразования в современном мире: 1. Высокий уровень потребления медиа и насыщенности современных обществ средствами массовой информации. 2. Идеологическая важность медиа, и их влияния, как отрасли промышленности, на сознание аудитории. 3. Быстрый рост количества медийной информации, усиление механизмов управления ею и ее распространения. 4. Интенсивность проникновения медиа в основные демократические процессы. 5. Повышение значимости визуальной коммуникации и информации во всех областях. 6. Необходимость обучения школьников/студентов с ориентацией на соответствие будущим требованиям. 7. Нарастающие национальные и международные процессы приватизации информации [Masterman, 1985, p.2].

Об актуальности включения медиа в процесс обучения свидетельствует и принятая в 2008 году «Резолюция Европейского Парламента по медиаграмотности в информационном мире» («European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world»), где провозглашается обязательность медиаобразования. В резолюции, в частности, утверждается, что «медиаобразование должно стать компонентом

формального образования, доступным всем учащимся, оно должно стать неотъемлемой частью учебной программы на каждой ступени школьного обучения; необходимо включить в программу подготовки педагогических кадров обязательные модули по медиаобразованию для всех ступеней школьного образования, чтобы способствовать более интенсивному внедрению этого предмета; органы власти должны познакомить учителей всех специальностей и во всех типах школ с использованием аудиовизуальных средств обучения и с проблемами, касающимися медиаобразования».

В «Московской декларации о медиа- и информационной грамотности», разработанной Межправительственным советом Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» (2012) подчеркивается необходимость включения медиа- и информационной грамотности в число приоритетных направлений национальной политики в области образования, культуры, информации, СМИ и др.; неизбежность педагогических реформ для развития медиа- и информационной грамотности; включения медиа- и информационной грамотности и систему оценки её уровня в учебные программы на всех уровнях образования, в том числе образования на протяжении всей жизни, обучения на рабочем месте, подготовки и переподготовки преподавателей; поощрения межкультурного диалога и международного сотрудничества при развитии медиа- и информационной грамотности во всем мире.

Эпоха «информационного общества» привела к «появлению новой парадигмы медиаобразования. Медиаобразование теперь не является оппозицией по отношению к системе восприятия школьной/студенческой аудитории. Оно не начинается с представлений о том, что медиа обязательно и неизбежно вредны, или что молодые люди - просто пассивные жертвы влияния медиа. Напротив, медиаобразование всё больше ставит в центр личность учащегося и начинается с опоры на существующие у него медийные знания и опыт, а не учебные требования преподавателей. Медиаобразование не стремится ограждать молодых людей от влияния медиа, и, таким образом, вести их к «лучшим образцам», но дает возможность учащимся принимать обоснованные решения относительно их собственной «защиты». Медиаобразование видится не формой защиты, но формой подготовки» [Buckingham, 2003, p.13].

Существенную помощь в продвижении медиаобразования и в развитии медиакомпетентности широких масс населения может оказать *медиакритика (media criticism)* – область журналистики, творческо-познавательная деятельность, в ходе которой осуществляется критическое познание и оценка социально значимых, актуальных творческих,

профессионально-этических аспектов информационного производства в средствах массовой информации с акцентом на творческую сторону медийного содержания; это общение с аудиторией, в процессе которого на основе анализа, интерпретации и оценки медиатекстов, жанрово-стилевых форм их воплощения оказывается влияние на восприятие медийного содержания, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании аудитории [Короченский, 2003].

При этом под *медиакомпетентностью (media competence)* личности мы понимаем совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме [Федоров, 2014, с.54].

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, оценивать 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 (определить развитие какой-либо темы в различных жанрах медиатекста, в разные исторические эпохи, изучать основные направления стилей, приемов и пр.), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д.

Формирование данных умений, бесспорно, способствует развитию медиакомпетентности аудитории, пониманию ею 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 настоящей необходимостью изучения студентами (особенно – будущими педагогами) опираться на медиакритику как эффективного союзника медиаобразования.

Объект учебного курса – процесс развития медиакомпетентности студентов на материале синтеза медиаобразования и медиакритики.

Предмет учебного курса – синтез медиаобразования и медиакритики.

Цель учебного курса: анализ возможностей медиакритики с точки зрения их использования в медиаобразовании аудитории.

Задача учебного курса: обучение студентов практическим технологиям синтеза медиаобразования и медиакритики.

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М. Бахтина – В. Библера о диалоге культур, которая становится ключом к выявлению содержания изучаемого процесса синтеза медиаобразования и медиакритики.

Методы: анализ научной и учебной литературы по тематике медиаобразования и медиакритики, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий.

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

Для полноценного изучения данного курса студентам необходимо четко знать ключевые понятия курса («медиа», «медиакритика», «медиаобразование», «медиакомпетентность», «медиаграмотность», «медиавосприятие», «медiateкст», и др.) и обладать практическими технологиями синтеза медиаобразования и медиакритики на учебных занятиях.

Практическая значимость: в результате занятий студенты будут не только обладать запасом знаний по теме синтеза медиаобразования и медиакритики, но и уметь использовать эти знания в педагогической практике.

Итоговая форма отчетности – зачет.

***Тематический план учебного курса для вузов
«Синтез медиаобразования и медиакритики»***

№	Название темы:	Лекции (час.)	Практ. занятия (час.)
1	Медиаобразование медиакритика как союзники в развитии медиакомпетентности аудитории	2	-
2	Практические технологии синтеза медиаобразования и медиакритики	2	-
3	Дескриптивный / нарративный анализ медиатекста	2	2
4	Структурный анализ медиа и/или медиатекста	2	2
5	Контент-анализ медиатекста	2	2
6	Историко-классификационный анализ медиатекста	2	2
7	Культивационный анализ медиа и/или медиатекста	2	2
8	Анализ персонажей медиатекста	2	2
9	Анализ стереотипов медиатекста	2	2
10	Анализ культурной мифологии медиатекста	2	2
11	Автобиографический (личностный) анализ медиатекста	2	2
12	Иконографический анализ медиатекста	2	2
13	Семиотический анализ медиатекста	2	2
14	Идеологический и философский анализ медиа и/или медиатекста	2	2
15	Идентификационный анализ медиатекста	2	2
16	Этический анализ медиатекста	2	2
17	Эстетический анализ медиатекста	2	2
18	Оценочный анализ медиатекста	2	2
19	Герменевтический анализ медиа и/или медиатекста в социокультурном контексте	2	2
ИТОГО: 72 час.		38	34

***Тематический план лекций учебного курса для вузов
«Синтез медиаобразования и медиакритики»
(аннотации)***

ТЕМА 1

Медиаобразование медиакритика как союзники в развитии медиакомпетентности аудитории

«Медиаобразование, процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования

культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности. Существует также точка зрения, согласно которой медиаграмотность – это часть более широкого и ёмкого понятия – информационная грамотность. Эта тенденция находит сегодня всё больше сторонников, хотя и здесь есть многие терминологические разночтения.

Основные направления медиаобразования: медиаобразование будущих профессионалов в области массовой коммуникации – журналистов, редакторов, режиссёров, продюсеров, актеров, операторов и др.; медиаобразование будущих педагогов; медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.); медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах; дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью медиа; самостоятельное (непрерывное) медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Позитивным результатом медиаобразования следует считать медиакомпетентность личности (*media competence of personality*) – совокупность её мотивов, знаний, умений, способностей [показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный (оценочный), практико-операционный (деятельностный), креативный], способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. М., 2012. С. 480].

Медиакритика (media criticism) – область журналистики, творческо-познавательная деятельность, в ходе которой осуществляется критическое познание и оценка социально значимых, актуальных творческих, профессионально-этических аспектов информационного производства в средствах массовой информации с акцентом на творческую сторону медийного содержания; это общение с аудиторией, в процессе которого на основе анализа, интерпретации и оценки медиатекстов, жанрово-стилевых форм их воплощения оказывается влияние на восприятие медийного

содержания, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании аудитории [Короченский, 2003].

Потенциал медиакритики в плане поддержки усилий образовательных и просветительских институтов в развитии медиакомпетентности аудитории. Общность медиакритики и медиаобразования в обучении аудитории не только критически анализировать медиатексты любых видов и типов, но и понимать механизмы их создания и функционирования в социуме.

Общность медиакритики и медиаобразования в обращении к анализу ключевых понятий медиаобразования: «агентство» (всестороннее изучение, анализ того, как работает структура, создающая медийные сообщения, с какими целями она создает тот или иной медиатекст и т.д.), «язык медиа» (изучение особенностей языка медиатекста), «репрезентация» (понимание того, как то или иное «агентство» представляет реальность в медиатексте) и «аудитория медиа» (анализ типологии восприятия аудитории, ее степени подверженности воздействиям со стороны «агентства» и т.д.).

ТЕМА 2

Практические технологии синтеза медиаобразования и медиакритики

Методы учебной деятельности при освоении практических технологий синтеза медиаобразования и медиакритики, связанные с анализом таких ключевых понятий медиаобразования, как «медийные агентства» (*media agencies*), «категории медиа» (*media categories*), «язык медиа» (*media language*), «медийные технологии» (*media technologies*), «медийные репрезентации» (*media representations*), «медийные аудитории» (*media audiences*) и др.

ТЕМА 3

Дескриптивный / нарративный анализ медиатекста

Дескриптивный/нарративный анализ медиатекста (Narrative Analysis of media text): пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий.

ТЕМА 4

Структурный анализ медиа и/или медиатекста

Структурный анализ медиа и/или медиатекста (Structural Analysis of media & media text): выявление и анализ структуры медийного агентства и/или медиатекста.

ТЕМА 5

Контент-анализ медиатекста

Контент-анализ медиатекста (Content Analysis of media text): качественно-количественный анализ содержания медиатекста с целью выявления или измерения в нем различных фактов и тенденций.

ТЕМА 6

Историко-классификационный анализ медиатекста

Историко-классификационный анализ медиатекста (Historical & Classification Analysis of media text): определение места медиатекста в историческом контексте.

ТЕМА 7

Культивационный анализ медиа и/или медиатекста

Культивационный анализ медиа и/или медиатекста (Cultivation Analysis of media & media text): анализ содержания медиасферы и медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа (G. Gerbner). Согласно культивационной теории медиа, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов, предпочтений. Отсюда культивационный анализ можно представить как а) технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности; б) исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента; в) исследование периодических опросов медийной аудитории.

ТЕМА 8

Анализ персонажей медиатекста

Анализ персонажей медиатекста (Character Analysis of media text): разносторонний (включая компаративный) анализ характеров главных и второстепенных персонажей медиатекста.

ТЕМА 9

Анализ стереотипов медиатекста

Анализ стереотипов медиатекста (Stereotypes Analysis of media text): выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах.

ТЕМА 10

Анализ культурной мифологии медиатекста

Анализ культурной мифологии медиатекста (Cultural Mythology Analysis of media text): выявление и анализ мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) стереотипов фабул, тем, персонажей и т.д. в медиатекстах.

ТЕМА 11

Автобиографический (личностный) анализ медиатекста

Автобиографический (личностный) анализ медиатекста (Autobiographical Analysis of media text): анализ отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст у конкретного индивидуума.

ТЕМА 12

Иконографический анализ медиатекста

Иконографический анализ медиатекста (Iconographic Analysis of media text): анализ визуального ряда, языка медиатекста.

ТЕМА 13

Семиотический анализ медиатекста

Семиотический анализ медиатекста (Semiological Analysis of media text): анализ языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ тесно связан с иконографическим анализом.

ТЕМА 14

Идеологический и философский анализ медиа и/или медиатекста

Идеологический и философский анализ медиа и/или медиатекста (Ideological and Philosophical Analysis of media text): анализ философии, идеологии медийного агентства и/или медиатекста.

ТЕМА 15

Идентификационный анализ медиатекста

Идентификационный анализ медиатекста (Identification Analysis of media text): распознавание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, т.к. медийные агентства часто предлагают ложные и/или упрощенные решения тех или иных политических, социальных и иных проблем.

ТЕМА 16

Этический анализ медиатекста

Этический анализ медиатекста (Ethical Analysis of media text): анализ медиатекста с точки зрения моральной позиции его автора(ов) и персонажей.

ТЕМА 17

Эстетический анализ медиатекста

Эстетический анализ медиатекста (Aesthetical Analysis of media text): анализ художественной концепции произведений медиакультуры разных видов и жанров, тесно связан с эстетической (художественной) теорией медиаобразования (aesthetical approach, media as popular arts approach, discriminatory approach), теоретическая база которой во многом совпадает с культурологической теорией медиаобразования. *Эстетический анализ медиатекстов* помогает аудитории развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, понять основные законы и язык той части медиатекстов, которая имеет отношение к искусству.

ТЕМА 18

Оценочный анализ медиатекста

Оценочный анализ медиатекста (Assessment Analysis of media text): заключение о достоинствах явления медиакультуры и/или медиатекста (в целом или его части) на основе личностных, нравственных или формальных критериев;

ТЕМА 19

Герменевтический анализ медиа и/или медиатекста в социокультурном контексте

Герменевтический анализ медиа и/или медиатекста в социокультурном контексте (Hermeneutic Analysis of media & media text in the Social & Cultural Context): комплексное исследование процесса интерпретации явлений медиасферы и/или медиатекстов, социокультурных, исторических, политических и иных факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. *Герменевтический анализ* предполагает постижение явлений медиасферы и/или медиатекста через сопоставление с социокультурной традицией и действительностью; проникновение в логику явлений медиакультуры и/или медиатекста. Предмет анализа *герменевтического анализа* - система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. Комплексность, междисциплинарность, интегрированность использования данного метода.

Литература к учебному курсу для вузов «Синтез медиаобразования и медиакритики»

- Аствацатуров Г.О. *Медиадидактика и современный урок*. Волгоград, 2010.
- Баканов Р.П. «Книга жалоб» на телевидение: Эволюция газетной телевизионной критики в Российской Федерации 1991–2000 годов. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2007. 298 с.
- Баканов Р.П. Масс-медиа глазами газет: Практические рекомендации в помощь начинающему медийному критику. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. 256 с.
- Баранов В.И., Бочаров В.И., Суровцев Ю.И. Литературно-художественная критика. М.: Высшая школа, 1982. 207 с.
- Березин В.М. Сущность и реальность массовой коммуникации. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. 183 с.
- Богомоллов Ю.А. Затянувшееся прощание: российское кино и телевидение в меняющемся мире. М.: МИК, 2006. 320 с.
- Богомоллов Ю.А. Хроника пикирующего телевидения: 2000–2002. М.: МИК, 2004. 368 с.
- Борецкий Р. А. Осторожно, телевидение! М.: ИКАР, 2002. 259 с.
- Брайант Д., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. М. Вильямс, 2004. 426 с.
- Бурдые П. О телевидении и журналистике. М.: Прагматика культуры, 2002. 159 с.
- Вартанов А.С. На телевизионных подмостках. Актуальные проблемы телевизионного творчества. М.: КДУ; Высшая школа, 2003. 320 с.
- Вильчек В.М. Под знаком ТВ. М.: Искусство, 1987. 239 с.
- Возчиков В.А. Медиасфера философии образования. Бийск: Изд-во Бийск. гос. пед. ун-та, 2007. 284 с.
- Гендина, Н.И. Информационная подготовка и медиаобразование в России и странах СНГ. Проблемы формирования информационной культуры личности и продвижения идей информационной и медиаграмотности. Saarbrücken, 2012. 186 с.
- Гольдбурт А.М. Практикум по современному российскому телевидению. Учебное пособие. М.: Форум, 2015. 312 с.
- Голядкин Н.А. Краткий очерк становления и развития отечественного и зарубежного телевидения. М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1996. 124 с.
- Грабельников А.А. Средства массовой информации постсоветской России. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1996. 167 с.

- Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. М., 1999. 235 с.
- Данилова А.А. *Манипулирование словом в средствах массовой информации*. М.: Добросвет, 2009. 234 с.
- Дебре Р. Введение в медиологию. М.: Практис, 2009.
- Демин В.П. Первое лицо: художник и экранные искусства. М.: Искусство, 1977. 287 с.
- Дзялошинский И.М. Российский журналист в посттоталитарную эпоху. Некоторые особенности личности и профессиональной деятельности. М.: Изд-во МГУ, 1996. 174 с.
- Дзялошинский И.М., Пильгун М.А. Медиаатекст: особенности создания и функционирования. Монография. М.: НИУ - ВШЭ, 2011. 377 с.
- Добросклонская Т.Г. Методология анализа медиатекстов в условиях конвергентных СМИ // Развитие русскоязычного медиапространства: коммуникационные и этические проблемы. М.: АПК и ППРО, 2013. С.18-27.
- Дубицкая В.П. Телевидение: мифотехнологии в электронных средствах массовой информации. М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 1998. 142 с.
- Егоров В.В. Телевидение и власть. М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1997. 207 с.
- Егоров В.В. Телевидение между прошлым и будущим. М.: Воскресенье, 1999. 416 с.
- Егоров В.В. Терминологический словарь телевидения. М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1997. 92 с.
- Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта, Наука, 2002. 248 с.
- Жижина М.В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты. М.: Вузовская книга, 2009. 188 с.
- Жмырова Е.Ю., Монастырский В.А. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи. Тамбов: Изд-во ТРОО Бизнес-Наука-Общество, 2012. 189 с.
- Журин А.А. Интегрированное медиаобразование в средней школе. Москва: Бином. Лаб. знаний, 2012. 405 с.
- Землянова Л.М. Зарубежная журналистика в преддверии информационного общества: толковый словарь терминов и концепций. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1999. 301 с.
- Иванова Л.А. Медиаобразование подростков средствами видео на уроках французского. Saarbrücken, 2012. 364 с.
- Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 831 с.
- Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. М.: Высш. шк. экономики, 2000. 607 с.
- Кацев И.Г. История российского телевидения (1917 – 2000). М.: Российский гуманитарный ун-т, 2004. 256 с.
- Качкаева А. Г. Исследования СМИ: методология, подходы, методы. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2011.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический Проект, 2005. 448 с.
- Кириллова Н.Б. Медиаология как синтез наук. М.: Академический проект, 2012. 368 с.
- Корконосенко С.Г. Основы журналистской деятельности. М.: Юрайт, 2014. 332 с.
- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование. СПб, 2004.
- Короченский А.П. Медиаобразование в России: не только внешние трудности и препятствия // Медиаобразование. 2005. № 3. С.37-42.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. Дис. ...д-ра филологических наук. СПб, 2003. 467 с.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 2003. 284 с.

Короченский А.П. Медиакритика и система медиаобразования // Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / Под ред. А.В.Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. – С. 58-69.

Короченский А.П. «Пятая власть?» Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов: Межд. ин-т филологии и журналистики, 2002. 335 с.

Короченский А.П. Регулятивная роль медиакритики // Саморегулирование журналистского сообщества. Опыт. Проблемы. Перспективы становления в России. М.: Галерея, 2004.

Кузнецов Г.В. ТВ-журналистика: критерии профессионализма. М.: РИП-холдинг, 2004. 222 с.

Кузьмина М.В., Пивоварова Т.С., Чупраков Н.И. Облачные технологии для дистанционного и медиаобразования. Учебно-методическое пособие. Киров: Изд-во КОГОКУ ДПО (ПК) «Институт развития образования Кировской области», 2013. 80 с.

Ленкова Т.А. Медиаекст в свете текстообразующих стратегий. М.: Либроком 2011. 136 с.

Маклюэн М. Понимание медиа. М.: Канон-пресс-Ц, 2003. 464 с.

Матвеева Л.В., Анисеева Т.Я., Мочалова Ю.В. Психология телевизионной коммуникации. М.: РИП-холдинг, 2002. 316 с.

Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / Под ред. А.В.Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. 232 с.

Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. 200 с.

Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. 161 с.

Михалкович В.И. О сущности телевидения. М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1998. 50 с.

Михалкович В.И. Очерк теории телевидения. М.: Институт искусствознания, 1996. 256 с.

Московская декларация о медиа- и информационной грамотности. М., 2012. <http://www.ifarcom.ru/news/1347/?returnto=0&n=1>

Муратов С.А. Нравственные принципы тележурналистики: Опыт этического кодекса. М.: Логос, 1997. 276 с.

Муратов С.А. ТВ – эволюция нетерпимости (история и конфликты этических представлений). М.: Логос, 2001. 240 с.

Мурюкина Е.В. Диалоги о киноискусстве: практика студенческого медиаклуба. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. 208 с.

Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные практики: медиаклуб для студентов. Saarbrücken, 2011. 144 с.

Мурюкина Е.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со студентами и аспирантами. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. 152 с.

Мурюкина Е.В. Эстетические традиции медиаобразования в современных киноклубах для школьников и студентов. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. 226 с.

Немирич А.А. Дошкольное медиаобразование. Бийск: АГАО им. В.М. Шукшина, 2012.

Новикова А.А. Современное телевизионное зрелище: истоки, формы и методы воздействия. СПб., 2008.

Онкович А.В. Медиадидактика: Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. Saarbrücken, 2012. 332 с.

Петровская И. Медиакритика: «хорошие» и «плохие» мальчики. Почему телевизионщики пытаются расширить границы допустимого // Журналистика и медиарынок. 2003. № 2. С.42–45.

Петровская И. Сто одна теленеделя с Ириной Петровской. М.: МГУ; Гуманитарный центр Монолит, 1998. 406 с.

- Печинкина О.В. Медиаобразование в школах северных стран. Архангельск: Кира, 2012. 122 с.
- Поберезникова Е.В. Телевидение взаимодействия: Интерактивное поле взаимодействия. М.: Аспект Пресс, 2004. 222 с.
- Полуэхтова И.А. Социокультурная динамика российской аудитории телевидения. М., 2010.
- Почепцов Г.Г. Агенты влияния и тексты влияния. Как виртуальный и информационное пространства создают и поддерживают разрывы социосистем. 2012. <http://osvita.mediasapiens.ua/material/8505>
- Почепцов Г.Г. Медиа. Теория массовых коммуникаций. Киев: Альтерпресс, 2008.
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2006.
- Прозоров В.В. Власть современной журналистики, или СМИ наяву. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. 240 с.
- Прохоров Е.П. Журналистика и демократия. М.: РИП-холдинг, 2004. 350 с.
- Разлогов К. Искусство экрана: от синемаатографа до Интернета. М.: РОССПЭН, 2010.
- Рашкофф Д. Медиавирус. М.: Ультракультура, 2003. 368 с.
- Рихтер А.Г. Свобода массовой информации в постсоветском пространстве. М., 2007.
- Розин В.М. *Визуальная культура и восприятие*. М.: Либроком, 2009. 272 с.
- Сальный Р.В. Развитие медиавосприятия старшеклассников психолого-педагогические условия и методы. Saarbrucken, 2011. 204 с.
- Саппак В.С. Телевидение и мы. М.: Искусство, 1963. 182 с.
- Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / Ред. К.Э.Разлогов и А.В.Федоров. М.: Российский институт культурологии, 2012. 256 с.
- Солдатов В.В., Баранов О.А. Нравственно-эстетическое развитие воспитанников интернатных учреждений средствами кино. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. 216 с.
- Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Интернет: возможности, компетенции, безопасность. Методическое пособие для работников системы общего образования. М.: Центр книжной культуры «Гутенберг», 2013. 165 с.
- Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю.. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
- Терин В.П. Массовая коммуникация: социокультурные аспекты политического воздействия: исследовательский опыта Запада. М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 1999. 170 с.
- Федоров А. В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов. М.: Директ-Медиа, 2013. 182 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. М.: Большая российская энциклопедия, 2012. С. 480.
- Федоров А. В. Медиаобразование в зарубежных странах. М.: Директ-Медиа, 2013. 139 с.
- Федоров А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Директ-Медиа, 2013. 233 с.
- Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. М.: Директ-Медиа, 2013. 343 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность // Сборник учебных программ для вузов / Таганрог, 2009.
- Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. М.: Директ-Медиа, 2013. 708 с.
- Федоров А. В. Медиаобразование: социологические опросы. М.: Директ-Медиа, 2013. 217 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Директ-медиа, 2014. 618 с.
- Федоров А.В. Светская и теологическая медиаобразовательные модели // Медиаобразование. 2012. № 5 (35). С. 54-68.
- Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. М.: Директ-медиа, 2014. 62 с.

Федоров А.В. Технология герменевтического анализа советских анимационных медиатекстов второй половины 1940-х годов на тему «холодной войны» // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 102-112.

Федоров А.В. Учебное пособие для медиапедагогов-практиков // Медиаобразование. 2013. № 3. С. 116-119.

Федоров А.В., Левицкая А.А. Блоговая медиакритика: медиаобразовательная функция // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 43-49.

Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Григорова Д.Е. Медиаобразование в странах Восточной Европы. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 140 с. <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/036/80036/60450>

Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева 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.

Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Горбаткова О.И., Ковалева М.Е., Князев А.А. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / Под ред. А.В. Федорова. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 267 с.

Федотова Л.Н. Массовая коммуникация: стратегия производства и тактика потребления. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. 231 с.

Фомин С. Записки у телевизора: краткий очерк нового отечественного ТВ (1986–2006). М.: ГИТР, 2006.

Фомичева И.Д. Индустрия рейтингов. Введение в медиаметрию. М., 2004.

Фортунатов А.Н. Взаимодействие субъектов социальной коммуникации в медиареальности. Н.Новгород: Изд-во Нижегород. гос. арх.-строит. ун-та, 2009. 334 с.

Фортунатов А.Н. Медиапсихология. Методическое пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2013. 14 с.

Фортунатов А.Н. Медиареальность: в плену техногуманизма. Н.Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2009. 288 с.

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

Харлампьева Т.В. Критическое мышление студентов вуза: средство обеспечения информационно-психологической безопасности. Saarbrücken, 212 с.

Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. М., 2002.

Хилько Н.В. Духовно-нравственный потенциал детского кино и телевидения: теория, история и современность. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2011. 88 с.

Хлызова Н.Ю. Формирование медиакомпетентности вторичной языковой личности. Saarbrücken, 2012. 199 с.

Хорольский В.В. Медиаинформация и массовая коммуникация. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2009. 56 с.

Цвик В.Л. Телевизионная журналистика: история, теория, практика. М.: Аспект пресс, 2004. 382 с.

Цифровое будущее. Каталог навыков медиа- и информационной грамотности. М.: МЦБС, 2013. 68 с.

Цымбаленко С.Б., Шариков А.В. и др. Мониторинг и анализ московского информационно-образовательного пространства: результаты социологических исследований и программирования. М.: РИЦ МГГУ, 2013. 108 с.

Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. 320 с.

Чельшева И.В. Мир социальных сетей и семейное воспитание школьников: научно-популярное издание. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. 128 с.

Чельшева И.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. 180 с.

- Чельшева И.В. Подходы к медиареальности: общество, культура и человек в XVII-XX вв. Saarbrucken, 2012. 165 с.
- Чельшева И.В. Российское медиаобразование в XX веке этапы, цели, методы, организационные формы. Saarbrucken, 2011. 200 с.
- Чельшева И.В. Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960-2011). Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. 220 с.
- Чельшева И.В., Мурюкина Е.В. Развитие медиакомпетентности: работа со студентами и преподавателями вузов. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. 226 с.
- Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 232 с.
- Чурекова Т.В. Формирование творческих способностей учащихся старшего школьного возраста при реализации медиаобразования. Кемерово: КРИПКПРО, 2009. 239 с.
- Шак Т.Ф. Музыка в структуре медиатекста. Краснодар: Изд-во Красн. гос. ун-та культуры и искусств, 2010. 326 с.
- Шестеркина Л.П. Журналистское образование и универсализация профессии: экспериментальный опыт. Челябинск: РЕКПОЛ, 2013. 118 с.
- Bachmair, B. (2010) (ed.) Medienbildung in neuen Kulturräumen: die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag, 2010. 359 p.
- Baker, F.W. (2012). Media literacy in the K-12 classroom. Eugene, Or.: International Society for Technology in Education, 197 p.
- Baran, S.J. (2010). Introduction to mass communication: media literacy and culture. NY: McGraw-Hill Higher Education, 450 p.
- Basuroy, S., Chatterjee, S. & Ravid, S.A. (2003). How Critical Are Critical Reviews? The Box Office Effects of Film. Critics, Star Power, and Budgets. Journal of Marketing. Vol. 67, N 10, pp.103–117.
- Buckingham, D. (2003). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Clark, L.S. (2013). Cultivating the media activist: How critical media literacy and critical service learning can reform journalism education. Journalism, N 14, pp. 885-890.
- Eco, U. (1976). A Theory of Semiotics. Bloomington: Indiana University Press.
- European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world. Brussels, 2008.
- Fedorov, A. Film studies in the university students' audience: from entertainment genres to art house. Moscow: ICO: Information for all, 2014. 232 p.
- Fedorov, A. Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO, 2003.
- Fedorov A. Media education: opinions of Russian teachers // European researcher. 2014. № 11-2 (87). С. 2022-2034.
- Fedorov A.V. Media education: sociology surveys. Taganrog, 2007.
- Fedorov, A. Media Literacy Education. Moscow: ICO “information for all”, 2015. 577 p.
- Fedorov A. Russian Ural and Siberian media education centers // European Journal of Contemporary Education. 2014. № 4 (10). С. 215-227.
- Fourie, P.J. (ed.) (2001). Media Studies. Vol.1, 2. Lansdowne: Juta Education, 638 p & 588 p.
- Hobbs, R. (2011). Digital and media literacy: connecting culture and classroom. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 214 p.
- Hobbs, R. (2007). Reading the media: media literacy in high school English. NY: Teachers College, Columbia University, 190 p.
- Hoehsmann, M., Poyntz, S.R. (2012). Media literacies: a critical introduction. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 233 p.

- Kaun, A. (2014). 'I really don't like them!' – Exploring citizens' media criticism. *European Journal of Cultural Studies*. Vol. XX (X), p.1–18.
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learn Inq.* N 1, pp.59–69.
- Kleiner, M.S. (Hrsg.) (2010): *Grundlagentexte zur sozialwissenschaftlichen Medienkritik*. Wiesbaden: VS Verlag, 752 p.
- Kotilainen, S. & Arnolds-Granlund, S.-B. (2010) (eds). *Media literacy education: Nordic perspectives*. Goteborg: Nordicom, University of Gothenburg, 188 p.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, N 7, pp. 3–14.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- McQuail, Denis (2010), *McQuail's Mass Communication Theory*.
- Miller, T. (2009). *Media Studies 3.0. Television New Media*, Vol. 10, N 1, pp. 5-6.
- Pérez Tornero, J.M. and Varis, T. (2010). *Media Literacy and new Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 136 p.
- Potter W.J. (2011). *Conceptualizing Mass Media Effect // Journal of Communication*. 2011. N 61, pp. 896–915.
- Potter W.J. (2014). *Media Literacy*. L.A.: Sage, 2014, 452 p.
- Potter W.J. (2014). *The Skills of Media Literacy*. Sana Barbara: Knowledge Assets, Incorporated, 2014, 226 p.
- Potter, W. J. (2012). *Media effects*. Thousand Oaks, CA: Sage. 377 p.
- Ravid, S.A., Wald, J.K., Basuroy, S. (2006). Distributors and film critics: does it take two to Tango. *J Cult Econ*, N 30, pp. 201–218.
- Scheibe, C., Rogow, F. (2012). *The teacher's guide to media literacy: critical thinking in a multimedia world*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 245 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Share, J. (2009). *Media literacy is elementary: teaching youth to critically read and create media*. NY: Peter Lang, 165 p.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 291 p.
- Tyner, K. (2010). (ed.). *Media literacy: new agendas in communication*. NY: Routledge, 2010. 243 p.
- Vos, T.P, Craft, S. and Ashley, S. (2012). New media, old criticism: Bloggers' press criticism and the journalistic field. *Journalism*, N 13, pp. 850-868.
- Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication.
- Worsnop, C. (2013). Some Thoughts on Assessment in Media Education // *The Journal of Media Literacy*. 2013. Vol. 60, N 1-2.
- Yuan, E.J. (2013). A culturalist critique of 'online community' in new media studies. *New Media Society*, N 15, pp. 665-679.

Интернет-сайты по теме медиаобразования

Интернет-портал «Медиаобразование и медиакультура»

<http://mediaeducation.ucoz.ru>

Основные разделы портала:

Электронная научная энциклопедия «Медиаобразование и медиакультура».

<http://mediaeducation.ucoz.ru/load/1>

Электронная научная библиотека "Медиаобразование"

<http://mediaeducation.ucoz.ru/load>

Журнал «Медиаобразование»

<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>
http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6

Media education and media culture
http://mediaeducation.ucoz.ru/load/media_education_literacy_in_russia/8

Портал «Информационная грамотность и медиаобразование для всех»:
<http://mediagram.ru/>

Информационный блок «Медиаобразование» на сайте EvArtist
<http://www.evartist.narod.ru/mdo/mo.htm>

Лаборатория медиаобразования
<http://www.mediaeducation.ru>

Media & Information Literacy Clearinghouse
<http://www.aocmedialiteracy.org/>

European Centre for Media Literacy
<http://ecml.pc.unicatt.it/english/index.html>

Media Education: The Quest for Media Literacy
<http://www.understandmedia.com/>

UNESCO Institute for Information Technologies in Education
<http://ru.iite.unesco.org/iite/index>

Action Coalition for Media Education (USA)
<http://acmeboston.wordpress.com/category/media-literacy/>

Association for Media Literacy (Canada)
<http://www.aml.ca/homeland-by-cory-doctorow-a-review/>

Center de Liaison de L'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI). France
<http://www.clemi.org/>

Center for Media Literacy (USA)
<http://www.medialit.org/>

Citizens for Media Literacy (USA)
<http://www.main.nc.us/cml/>

Institut für Medienpädagogik - JFF (Germany)
<http://www.jff.de/>

Media and Information Literacy (USA)
<http://www.literacy.uconn.edu/medlit.htm>

Media Culture (Germany)
<http://www.lmz-bw.de/medienbildung>

Media Education Lab (USA)
<http://mediaeducationlab.com/>

Интернет-сайты по теме медиакритики

Мегакритик (Россия) <http://www.megacritic.ru/>

Медиакритик (Россия) <http://mediacritic.ru/>

Кинокритик (Россия) <http://www.kinokritik.com/>

Медиакритика (Белоруссия) <http://mediakritika.by/>

Кинокритик (Белоруссия) <http://critic.by/>

Медиакритика (Украина) <http://www.mediakrytyka.info/>

Медиакритика (Россия): *Персональный сайт Романа Баканова*
http://romanbakanov.ucoz.ru/index/mediakritika_v_tatarstane_pervye_opyty/0-136

Синематека <http://www.cinematheque.ru/>

Телекритика (Украина) <http://www.telekritika.ua/>

Archives for Media Criticism http://fair.org/blog/category/media_criticism/

Media Criticism http://www.salon.com/topic/media_criticism/

Media Criticism (Huffington Post) <http://www.huffingtonpost.com/news/media-criticism/>

Media Criticism Links
http://shmacek.faculty.noctrl.edu/media_criticism_links.htm
<http://www.peoplesearchpro.com/journalism/media/criticism.htm>

Film Criticism <http://filmcriticism.allegheny.edu/>

The Top Film Criticism Sites
<http://www.filmcomment.com/article/the-top-film-criticism-sites-an-annotated-blog-roll>

Film Critic Roger Ebert (1942-2013) <http://www.rogerebert.com/>

New York Film Critics Circle <http://www.nyfcc.com/>

Online Film Critics Society <http://www.ofcs.org/>

Comunicar <http://www.revistacomunicar.com/index.php?&idioma=en>

Российские журналы, где печатаются статьи по тематике медиаобразования и медиакритики

Журналист <http://journalist-virt.ru/>

Искусство кино <http://kinoart.ru/>

Меди@льманах <http://mediaalmanah.ru/>

Медиа. Информация. Коммуникация. <http://mic.org.ru/>

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

Медиаскоп <http://www.mediascope.ru/>

Сеанс <http://seance.ru/>

Современная коммуникативистика
<http://naukaru.ru/journal/view/Sovremennaya-kommunikativistika/>

Global Media Journal <http://www.global-media.pglu.ru/>

Блоги и страницы медиакритиков

Р. Баканов <http://old.kpfu.ru/f13/rbakanov/index.php>

Ю. Богомолов <http://bogomol37.livejournal.com/>

И. Петровская <http://www.novayagazeta.ru/profile/412/>

В. Кичин <http://valery-kichin.livejournal.com/>

С. Кудрявцев <http://kinanet.livejournal.com/>



А *Медиаобразование за рубежом*

Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах бывшей Югославии*

*Е.В. Мурюкина
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова*

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с историей развития медиакритики в странах бывшей Югославии, характеристикой ее основных функций, специфических видов. Рассмотрен также синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах СФРЮ.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакритика, синтез, школьники, студенты, медиаграмотность, медиатекст, страны бывшей Югославии.

** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-00014) в НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики». Тема проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

Media Education in the World

Synthesis of media criticism and media education in the learning process of pupils and students in the countries of the former Yugoslavia

*Dr. Elena Muryukina,
Anton Chekhov Taganrog Institute,*

Abstract. The article discusses issues related to the history of the development of mediacriticism in the countries of the former Yugoslavia, the characteristics of its basic functions, specific species, and the synthesis of mediacriticism and media education in the learning process of pupils and students in the countries of former Yugoslavia.

Keywords: media education, media criticism, synthesis, students, media literacy, media text, former Yugoslavia.

Социалистическую Федеративную Республику Югославию (СФРЮ) перестала существовать как самостоятельное государство в 1990-е годы. Так, в 1991 году из ее состава вышли Македония, Хорватия и Словения; в 1995 году Югославию покинула республика Босния и Герцеговина, образовав отдельное федеративное государство. В начале 2006 года из состава Малой Югославии (Сербии и Черногории) вышла Черногория, после чего Югославия фактически и юридически перестала существовать. После затяжного вооруженного конфликта, возникшего между сербами и албанцами, в начале 2008 года объявил о своем выходе из состава Сербии бывший автономный район Косово и Метохия (Косовский край).

Таким образом, сегодня на территории, принадлежавшей бывшей Югославии, существует шесть независимых государств: Сербия, Босния и Герцеговина, Словения, Македония, Черногория, Хорватия. В настоящее время вооруженных конфликтов на территории бывшей СФРЮ нет. Однако напряженность отношений между отдельными странами Балканского полуострова сохраняется и сейчас.

Такая сложная геополитическая, социальная, этническая обстановка в странах бывшей Югославии, безусловно, нашла отражение в медиакритике. Медиакритики стран бывшей СФРЮ часто опираются на политическую и идеологическую составляющие, на позицию, которую занимает та или иная страна по отношению к ЕС, США, России [Трифкович, 2014].

В современном информационном мире функции журналистики (различных форматов – телевизионного, радиального, печатного, Интернета пр.) сегодня вышли за рамки специфики ее деятельности, которая связана со сбором, переработкой и распространением информации, включив в себя другие виды сложной целенаправленной социальной деятельности в гуманитарной сфере. По мнению А.П. Короченского [Короченский, 2003], для медиакритики актуальны следующие функции (которые находят отражение в работах медиакритиков стран бывшей Югославии – Е.М.):

- *информационно-коммуникативная*, а именно функция общения. Она проявляется в том, что масс-медиа передают информацию от коммуникатора к аудитории и стремятся к обратной связи со своими зрителями, читателями, слушателями.

- *регулятивная*, направлена на социальную ориентацию аудитории, способствуя самоопределению и ориентации людей в обществе, выработке ценностного отношения к явлениям действительности и т.д. После распада СФРЮ большинство новоявленных стран ориентировались на

европейские государства, в том числе, в области информационной политики, не задумываясь о собственной информационной безопасности.

Но сегодня ситуация изменилась, и такие страны как Словения, Сербия, Хорватия стремятся к возврату своей культурной самоидентификации, включающей нравственные, эстетические, этические ценности. Поэтому появляются статьи медиапедагогов и медиакритиков о том, что засилье западных медиатекстов (телевизионных, кинематографических, печатных и пр.) проводит политику «навязчивого мультикультурализма» [Танасковић, 2015] с потерей собственной идентичности. В своем интервью сербский медиапедагог Д. Танаскович вполне четко определяет цель европейской экспансии на Балканы, которая, по его мнению, заключается в том, что «в Европе в настоящий момент ведется не «война идентичностей, а уже эскалация конфликтов ценностно-дезориентирующих людей, стремящаяся к «получению» неменяемой личности» [Танасковић, 2015].

Анализ теле/радиовещания на территории Словении привел медиакритиков к идентичным выводам: «Иностранные владельцы играют чрезвычайно важную роль на телевизионном рынке Словении. Три крупнейших коммерческих канала принадлежат иностранным компаниям: «Pop TV» (доля аудитории: 27 %), «Kanal A» (9 %), а также «ТВ3» (2%). «Pop TV» и «Kanal A» принадлежат американской компании «Central European Media Enterprises (CME)», в то время как «ТВ3» была учреждена Словенской римско-католической церковью, но продана хорватскому предпринимателю И. Калета, который владеет телеканалами «Nova» в Хорватии и «OBN» в Боснии и Герцеговине. Далее канал «ТВ3» был продан им в 2006 году шведской компании «Modern Times Group (MTG AB)» [Bervar, Gojko, 2009].

На этом фоне найти словенские телевизионные станции (как государственные, так и коммерческие) проблематично. Медиакритики связывают это с рядом обстоятельств, в том числе, с обязательством «придерживаться Директивы «Телевидение без границ», принятой в Европейском Союзе» [Agency, 2009]. Другие факторы заключаются в малой квоте на отечественные аудиовизуальные произведения: «Словения - маленькая страна, и словенский язык практически не используется за ее пределами. Словенская медиапродукция намного дороже, чем идентичные медиатексты из США, Латинской Америки или других стран Европейского Союза. Чтобы соответствовать квотам Европейского Союза, большинство телевизионных станций опирается на дешевые форматы, такие как ток-шоу, студии, интервью и музыкальные клипы» [Bašić, Sandra, Lenart 2005].

- *просветительская* (развивающая, культурно-образовательная), направлена на передачу аудитории накопленного социумом исторического и культурного опыта, научных знаний. Здесь нельзя не заметить, что в медиакритике стран бывшей Югославии заметно осознание того, что медийной аудитории транслируется исторический и культурный опыт, во многом имеющий мало общего с их собственной историей. Но, к сожалению, нормативно-правовая база в телевизионном вещании опирается на Директиву Европейского Союза «Телевидение без границ», которая находит отражение, например, в Словении в статье 92 закона «О средствах массовой информации». В нем перечислены следующие требования для RTV Словения: каналы «TV SLO 1» и «TV SLO 2» должны отводить не менее 25 % годового эфирного времени для отечественных программ. Общественные вещатели должны резервировать 10% от телепрограммы на медиатексты независимых производителей.

В отличие от словенских медиатекстов, европейская аудиовизуальная продукция имеет ряд преимуществ. Для нее предусмотрено «большинство эфирного времени, ежегодного общественного вещания. Коммерческие телеканалы в Словении почти не имеют обязательств по предоставлению общественных услуг. Они не транслируют новости, общественно-политические, образовательные программы, документальные фильмы или религиозные программы. Поскольку закон не обязывает их предоставлять медиатексты для национальных меньшинств на их родных языках, выделять эфирное время для других социальных групп, они не передают такого характера медиатекстов» [Milosavljević, 2006, p. 146].

- *познавательная*, подразумевающая изучение материальной и духовной действительности при подготовке медиатекста. В странах бывшей Югославии отмечается резкое ослабление данной функции, особенно в 1990-х – 2000-х годах. Мы связываем это обстоятельство с экспансией западной медиапродукции коммерческого характера. Но в последние годы появляются медиатексты, которые базируются на познавательной функции. Примером может служить творчество Э. Кустурицы, его открытая общественная позиция, которая по многим вопросам, касающимся как новейшей истории стран Балканского полуострова, национального, теологического аспектов, находит отражение в кинематографическом искусстве.

- *социально-организаторская* – функция побуждения людей к деятельности по преобразованию общества и природной среды. В целом ориентация государств бывшей Югославии на западные страны, опора на их интересы - как в политике, так и в медийном пространстве - не

позволяет говорить о широком распространении такой функции медиакритики как социально-организаторской.

В фильме «Подполье» (1995), получившем Золотую пальмовую ветвь на Каннском фестивале, Э. Кустурица связал прошлое своей страны с эпизодами новейшей истории. Реакция западной критики на картину была неоднозначной. Так, французским журналистом А.Финкелькро (кстати, директором «Вестника Европы») была опубликована статья в газете «Le Monde»: «L'imposture Kusturica» [Finkielkraut, 1995], в которой он обвинял режиссера в просербской пропаганде. Примечательно, что к моменту написания и выхода этой статьи, журналист даже не видел фильма.

Э. Кустурица ответил на страницах газеты «Le Monde» газеты в октябре, когда фильм появился на экранах кинотеатров: «Когда «Le Monde» опубликовала 2 июня, статью А. Финкелькро, я впервые ощутил глубокую печаль, затем великий гнев, и, наконец, какую-то неуверенность. Мне хотелось ответить сразу, но что сказать? Не то, чтобы мне не хватает воображения, но я не нашел слов, чтобы ответить автору статьи, который не видел мой фильм... Я до сих пор не понимаю, почему «Le Monde» опубликовала текст кого-то, кто не видел мой фильм...» [Kusturica, 1995, p. 13].

А. Финкелькро, посмотрев фильм, вновь опубликовал статью, в газете «Libération» [Finkielkraut, 1995], где к своим обвинениям в пропаганде добавил еще одно заявление — об отсутствии у режиссера Э. Кустурицы таланта. «Теперь, когда я видел фильм, я признаю, что я был несправедлив с Эмиром Кустурицей... Этот фильм создает новый вид: онирической (качественное нарушение сознания – прим. автора) пропаганды. ... Кустурица и его идейные соратники гордятся тем, что они политически некорректны. Таким образом, они превращают грязь в золото и грубые манипуляции в блестящие парадоксы» [Finkielkraut, 1995, p. 7].

А.П. Короченским выделяются несколько видов медиакритики: академическая, корпоративная (профессиональная) и массовая, совокупность которых «составляет одно из базовых свойств феномена медиакритики» [Короченский, 2003, с. 39]. Представленные виды находят отражение в медиакритике стран бывшей СФРЮ, но их развитие не равнозначно.

Например, академическая медиакритика не получила должного развития в странах бывшей Югославии, что обусловлено, преимущественно, политической конъюнктурой, не позволяющей развивать эту отрасль журналистики. В тоже время мы наблюдаем тенденцию, которая была характерна для 1990-х годов, когда западные журналисты

критически и назидательно относились к деятельности медийных агентств Сербии, Словении, Хорватии и др.

На европейском сайте журналистов [The European journalism centre] сегодня, как и два десятилетия назад, подвергаются высмеиванию статьи, фото, видеоматериалы балканских журналистов, которые имеют отличное от западного мнение относительно геополитического, социального устройства мира на территории бывшей Югославии. Еще одним достаточно серьезным «камнем преткновения» стали связи некоторых стран бывшего СФРЮ с Россией, попытка восстановить политические, экономические, общественные связи. Боязнь Запада потерять влияние на страны Балканского полуострова, находит отражение как в манипулировании политическими решениями, так и в формировании общественного сознания средствами масс-медиа. Для этого подходят только «идеологически верные» медиатексты, лучше, произведенные в странах западной Европы и США.

Корпоративная медиакритика имеет своей целевой аудиторией профессионалов медиасферы – журналистов, телевизионщиков и т.д. Ее основная задача заключается в достижении максимального соответствия медиатекстов объективным социальным интересам, потребностям аудитории. Корпоративная медиакритика развивается, преимущественно, в тех государствах бывшей СФРЮ, которые ориентированы на интеграцию не только с западноевропейскими странами, но и видят свои перспективы развития в выстраивании отношений с другими государствами. Одно из государств, с которыми у стран Балканского полуострова имеются длительные дружественные связи - Россия. А в современных условиях нагнетания антироссийской истерии усиление влияния последней, с точки зрения Запада, недопустимо.

Во многих медиатекстах (телевизионных, печатных, интернетных и т.д.) Сербии, Словакии, Хорватии можно обнаружить солидарность с политикой, проводимой Российской Федерацией. Это вызывает обеспокоенность западных медийных агентств, которые интерпретируют такие мнения как угрозу западной демократии и пр. Их опасение вызывает и тенденции развития балканских масс-медиа. В подтверждение приведем цитату, в которой дается характеристика словенским масс-медиа: «Для законодательной власти наступили беспокойные времена, в первую очередь потому, что левое правительство начало процесс пересмотра закона «О средствах массовой информации», переработки, например, «права на внесение исправлений в ежегодное финансирование для радио/телевизионных программ. Особое значение имеет пересмотр «Закона

о RTV Словении», который стремится изменить, например, формирование и функции программирования Совета» [Trendinapodročju].

Массовая медиакритика адресует свои медиатексты как представителям медиасообщества, так и потребителям медиапродукции. По нашему мнению, сегодня - это наиболее развитый вид в странах бывшей СФРЮ. Так, украинские события последнего года, присоединение Крыма к России, дали возможность сербским и др. медийным агентствам провести параллели с балканской войной. Точка зрения журналистов, медиаканалов на происходящие в Украине события, особенно на юго-востоке, разнится с западной позицией, которая продвигается как единственно верная, на основе которой принимаются санкции в отношении РФ. Примером массовой медиакритики могут служить публикации, телевизионные выступления Д.Трифкович [Трифковић, 2015], Д.Цонстон [Цонстон, 2015] и др.

Массовая медиакритика находит отражение и в телевизионных медиатекстах. Так, на канале «В-ТВ» было показано интервью с В. Веизович, в котором она говорила о необъективности балканских масс-медиа, ставила вопросы о выполнении журналистами своих профессиональных обязанностей, степени их ответственности перед обществом: «Белград – это медиатемнота взглядов, режима, обеспечиваемого правительством. Масс-медиа представляют настолько «кривые изображения», что это не отвечает самым элементарным принципам журналистской профессии. Хочется просто задать вопрос - насколько официальные сербские медиатексты, фотографии соответствуют журналистским характеристикам или их нужно рассматривать в более широком контексте медицины, психиатрии, психопатологии? Присутствует полицейское подавление блоггеров, журналистов, которые не думают так же как правительство. Ужасно, но факт, в 2015 году свобода слова, мнения, поставлена под вопрос, и каждый день мы слышим сказки о правах человека, европейских ценностей т.д.» [Веизовић, 2015].

Отвечая на вопрос ведущего о степени свободы современных сербских масс-медиа, медиакритик В. Веизович ответила: «Во-первых, эти средства не наши СМИ. Это западные медиа, которые имеют свою позиции в Сербии. То есть сегодня в Сербии реально не существует никого, кто бы мог контролировать эти масс-медиа» [Веизовић, 2015].

Таким образом, можно констатировать, что среди выделенных А.П. Короченским трех видов медиакритики, наиболее развитым в странах бывшей Югославии можно назвать массовую, поскольку официальные медиатексты созданы в условиях жесткого политического и

идеологического давления со стороны собственного правительства, за которым стоят западноевропейские силы.

В сложившихся условиях развития стран бывшей Югославии синтез медиакритики и медиаобразования [Федоров, 2012, с.480] приобретает особое значение. Сербия – страна с активно развивающейся системой медиаобразования, что подтверждает как поддержка на государственном уровне, так и широкий спектр исследований в этой области, результаты которых позволяют ученым выявить закономерности в современном образовательном пространстве, определить проблемные области и т.д.

Анализ научной литературы [Короченский, 2003; Федоров, 2012; Федоров, Мурюкина, 2013; Bulatović, Arsenijević, 2011; Gals at all, 2011] позволил нам выявить спектр задач медиаобразования, выполнению которых способствует использование текстов медиакритиков на занятиях с учениками и студентами:

- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа;
- защита от вредного влияния СМИ;
- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа;
- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиа;
- развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном аспекте;
- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе;
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты;
- получение аудиторией знаний по истории медиа, медиакультуры;
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

Например, сербские медиапедагоги Горан и Лилиана Булатович считают, что синтез медиакритики и медиаобразования способен развить аналитическое и критическое мышление, автономию личности по отношению к медиа, способность аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа. С учетом сложившейся в Сербии ситуации, связанной с подачей не всегда достоверной информации, медиапедагоги предлагают опираться в большей степени на Интернет-ресурсы. При этом они отводят для учеников активную роль: «пользователь сообщений масс-медиа больше не

пассивный наблюдатель. Он участвует активно, способен регулировать содержание медиатекстов, анализирует их, интерпретирует и оценивает. Конвергенция телевидения, СМК и Интернета для пользователя создала одно абсолютно новое пространство, в котором он - активный и творческий участник этой сферы» [Vulatović, 2011, p. 61].

Наряду с Интернет-ресурсами, сербские медиапедагоги активно используют и радиальные, кинематографические, телевизионные медиатексты. «Использование радио, кинематографа, телевидения в медиаобразовательной деятельности сербских медиапедагогов обусловлено проведенными исследованиями, доказывающими их актуальность в школьной и студенческой среде, присутствие в этих каналах масс-медиа образовательных, воспитательных, культуuroобразующих потенциалов» [Федоров, Мурюкина, 2013, с. 72]. Использование таких медиатекстов позволяет, по мнению Д. Дьюрика, формировать «модели поведения, более живые, доступные, со многим количеством деталей, более ясные и определенные, чем другие» [Đurić, 1999, p. 20].

Современные балканские медиапедагоги обращаются к медиакритическим текстам, так как они зачастую представляют альтернативную официальной позиции властей информацию. Через сравнение материала по изучаемой проблеме медиапедагоги создают условия, способствующие развитию у аудитории критического и самостоятельного мышления, навыков анализа политического, идеологического контекстов, присутствующих в информации и т.д.

О. Галс, С. Будик, Б. Лунгунов [Gals, 2011] подчеркивают, что масс-медиа принадлежит роль посредника, который моделирует культурный образ - как людей, так и страны в целом: «Информация получена, последние научные открытия приняты, общая культура развита, эстетические и художественные ценности выращены. Поскольку эстетика в масс-медиа получает все более и более существенную роль. Медиатексты – это продукт развития технологической цивилизации и электроники, выступающие в качестве основных факторов заинтересованной национализации и эстетического воспитания детей и молодежи» [Gals, 2011, p. 66].

Особая роль принадлежит и кинематографу, особенно фильмам Э. Кустурицы, поскольку они представляют собой не только культурный феномен, но и способны формировать самоидентичность людей, их сопринадлежность единому историческому, культурному пространству. Сегодня Э. Кустурица – один из национальных героев, который не боится открыто выражать свою гражданскую позицию – как в

кинематографическом творчестве, так и в музыкальной, общественной деятельности. Значимость его мнения настолько высока, что в декабре 2014 года его политические противники готовили покушение на его жизнь. В сербской газете «Ало» говорилось, что к попытке организации покушения были причастны члены вооруженного формирования «Мстители», совершившие военные преступления во время войны в Боснии и Герцеговине.

Выводы. Наше исследование развития медиакритики в странах бывшей Югославии показало, что сегодня здесь не только существует, но и усилилось идеологическое и политическое давление на медийные агентства. Используются и экономические рычаги влияния на содержание медиатекстов. Для небольших стран, которые появились в процессе распада СФРЮ, указанные факторы достаточно весомы, чтобы изменить контекст предоставляемой информации аудитории. Однако несмотря на это, медиакритика в странах бывшей Югославии выполняет медиаобразовательную функцию по отношению к широкой аудитории.

Литература

- Веизовић, В. Интервјуа. Кад би В92 био Б92!? 2015. <http://www.vaseljenska.com/kategorija/intervju/>
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. Автореф. дис. ... д-ра фил. наук. СПб, 2003. 41 с.
- Танасковић, Д. Крах наметљивог мултикултурализма. 2015. <http://www.vaseljenska.com/intervju/krah-nametljivog-multikulturalizma/>
- Трифковић, Д. Крим историјски и духовно део Русије, као што је Косово део Србије. 2014. <http://www.vaseljenska.com/vesti/dragana-trifkovic-krim-istorijski-duhovno-deo-rusije-kaao-sto-je-kosovo-deo-srbije/>
- Федоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. М.: Большая российская энциклопедия, 2012. С. 480.
- Федоров А.В., Мурюкина Е.В. Медиаобразование в Сербии // Дистанционное и виртуальное обучение. 2013. № 7. С. 66-75.
- Џонстон Д. Србија не треба да трчи у загрљај ЕУ. 21 јануара 2015. <http://www.vaseljenska.com/kategorija/intervju/>
- Agency for Post and Electronic Communications of the Republic of Slovenia (АРЕК) - Annual Report of 2008 (PDF). 2009. 6 Oct.
- Bašić Hrvatin, Sandra, Lenart J. Kučič. Monopoli – družabna igra z medij. Ljubljana: Maska, 2005.
- Bervar, G. Združenje ali cepljenje novinarski hmoči, Medijs kapreža, May 2008. 2009, 8 Oct.
- Bulatović G., Bulatović L., Arsenijević O. (2011). Digital media in the process of knowledge creation. Knowledge, education, media: proceeding. Novi-Sad: Faculty of Management, pp.48-59.
- Đurić, Đ. (1999): Socijalna psihologija obrazovanja. Učiteljski fakultet. Sombor.

- Finkelkraut, A. La propagande onirique d'Emir Kusturica // Liberation. Paris, 1995, 30 Oct., p.7.
- Finkelkraut, A. L'imposture Kusturica // Le Monde. 1995. 2 juin, p.16.
- Kusturica E. Mon imposture // Le Monde. 1995. 26 oct., p.13.
- Milosavljević, M. Medien in Slowenien. In: Huber, Silvia (ed.). Medien in den neuen EU-Staaten Mittel- und Osteuropas: inklusive Beitrittskandidat Türkei, (Schriftenreihe Telekommunikation, Information und Medien, Band 19). Donau-Universität Krems, 2006, p.131-150.
- The European journalism centre. http://ejc.nl/media_landscapes/.

Reference

- Веизовић, В. Интервју са. Кад би Б92 био Б92!? 2015. <http://www.vaseljenska.com/kategorija/intervju/>
- Korochensky A.P. Media criticism in theory and practice of journalism. Ph.D. dis. St. Petersburg, 2003. 41 p.
- Танасковић, Д. Крах наметљивог мултикултурализма. 2015. <http://www.vaseljenska.com/intervju/krah-nametljivog-multikulturalizma/>
- Трифковић, Д. Крим историјски и духовно део Русије, као што је Косово део Србије. 2014. <http://www.vaseljenska.com/vesti/dragana-trifkovic-krim-istorijski-duhovno-deo-rusije-kao-sto-je-kosovo-deo-srbije/>.
- Fedorov, A.V. Media Education // Great Russian Encyclopedia. Vol. 17. Moscow: Great Russian Encyclopedia, 2012. 480 pp.
- Fedorov, A.V, Muryukina. E.V. Media education in Serbia // Remote and virtual learning. 2013. № 7, pp. 66-75.
- Џонстон Д. Србија не треба да трчи у загрљај ЕУ. 21 јануара 2015. <http://www.vaseljenska.com/kategorija/intervju/>.
- Agency for Post and Electronic Communications of the Republic of Slovenia (APEK) - Annual Report of 2008 (PDF). 2009. 6 Oct.
- Bašić Hrvatin, Sandra, Lenart J. Kučič. Monopoli – družabna igra z medij. Ljubljana: Maska, 2005.
- Bervar, G. Združenje ali cepljenje novinarski hmoči, Medijs kapeža, May 2008. 2009, 8 Oct.
- Bulatović G., Bulatović L., Arsenijević O. (2011). Digital media in the process of knowledge creation. Knowledge, education, media: proceeding. Novi-Sad: Faculty of Management, pp.48-59.
- Ђурић, Ђ. (1999): Socijalna psihologija obrazovanja. Učiteljski fakultet. Sombor.
- Finkelkraut, A. La propagande onirique d'Emir Kusturica // Liberation. Paris, 1995, 30 Oct., p.7.
- Finkelkraut, A. L'imposture Kusturica // Le Monde. 1995. 2 juin, p.16.
- Kusturica E. Mon imposture // Le Monde. 1995. 26 oct., p.13.
- Milosavljević, M. Medien in Slowenien. In: Huber, Silvia (ed.). Medien in den neuen EU-Staaten Mittel- und Osteuropas: inklusive Beitrittskandidat Türkei, (Schriftenreihe Telekommunikation, Information und Medien, Band 19). Donau-Universität Krems, 2006, p.131-150.
- The European journalism centre. http://ejc.nl/media_landscapes/.



Медиаобразование за рубежом

**Критический анализ произведений медиакультуры:
сравнительный анализ исследований британских и российских
медиапедагогов***

И.В. Чельшева
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт имени А.П.Чехова

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы анализа произведений медиакультуры, представлен анализ основных подходов к проблеме критического анализа британских и российских медиапедагогов.

Ключевые слова: медиа, медиакультура, медиаобразование, критический анализ.

Media Education in the World

**Critical analysis of media text: a comparative analysis of studies of British and
Russian media educators***

Dr. Irina Chelysheva,
Anaton Chekov Taganrog Institute

Abstract. This article discusses the analysis of media text, presents an analysis of the main approaches to the critical analysis of British and Russian media educators.

Keywords: media, media culture, media education, critical analysis.

** Статья написана при финансовой поддержке гранта РГНФ «Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогику», проект № 13-36-01001. Руководитель проекта – И.В.Чельшева.*

Рост интереса к проблеме развития медиакомпетентности современных школьников и студентов - как в образовании в целом, так и в медиапедагогике в частности, обусловлен одним из направлений реализации компетентностного подхода в образовании, а именно - становлением ключевых компетенций надпредметного характера, к которым относятся

педагогические технологии развития умений понимания текстов, обработки различной информации. Быть медиакомпетентным означает уметь ориентироваться в громадном информационном потоке, понимать различные медиасообщения, иметь представление, о механизмах и последствиях их влияния на психику. Все эти критерии выступают важными показателями самостоятельной, критической оценки медиаинформации.

Как известно, Соединенное королевство входит в число признанных лидеров медиаобразования: «медиаобразование интегрировано в уроки родного языка в школах Великобритании, где, к примеру, 25000 старшеклассников и 8000 студентов университетов ежегодно выбирают курс медиа для сдачи итоговых экзаменов» [1, с.10]. В течение многих лет в Британии ведутся научные исследования, посвященные разработке теоретических и методических аспектов медиапедагогики. Одним из лидеров в этом направлении был Центр медиаобразования (Media Education Centre), который возглавлял профессор Э.Харт (A.Hart), «данный центр стал инициатором широкомасштабных научных исследований, как на британском, так и на международном уровнях» [Федоров, Новикова, 2007, с. 166-167].

Одной из важных задач медиаобразования британскими медиапедагогами выдвигается воспитание «подростающего поколения, способного критически оценивать получаемую информацию, обладающего своеобразным критическим «иммунитетом» к потенциальным манипуляциям сознанием» [Михалева, 2008, с. 72]. Так, один из лидеров британской медиапедагогики, Л.Мастерман считает, что ключевым умением выступает «понимание учащимися медиатекстов, – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» [Masterman, 1997, с.25].

В российской медиапедагогике, по мнению многих исследователей, проблема критической грамотности – неотъемлемая составная часть медиакомпетентности, которая и предполагает, в том числе умение давать самостоятельную оценку и осуществлять критическое осмысление медийной информации. Поэтому в современных условиях становится очевидным, что «анализировать сообщения, содержание СМИ – обязанность каждого критически мыслящего гражданина. Текстовое сообщение на мобильном телефоне, песня в стиле рок-музыки, художественный фильм или новость в вечерних новостях – все это СМИ, медиа. И если наши дети уже в школе научатся понимать, что им сообщают, они смогут думать и принимать творческие решения в будущем. Критический анализ СМИ – не профессия, а способ понять современную жизнь» [Вартанова, Засурский, 2002, с. 16].

Центральное звено критической медиаграмотности - процесс самостоятельного осмысления и критического анализа различных медийных сообщений. Данной проблеме посвящены работы многих отечественных исследователей (Е.В. Мурюкиной, А.В. Спичкина, А.В. Федорова, И.В. Чельшевой и др.). Под критическим анализом медиатекста мы предлагаем понимать мыслительный процесс выявления свойств и характеристик медиапроизведения в целом, его составных частей и элементов в контексте личной, социокультурной и авторской позиции, предполагающий полноценное восприятие медиатекста; умение группировать факты, свойства и явления, классифицировать их, раскрывать существенные стороны изучаемого медиапроизведения, его внутреннюю структуру. Адекватный отбор информации, его восприятие, интерпретация и рефлексия являются основой для формирования собственных позиций по отношению медиатексту, его критической и самостоятельной оценке, являющиеся основой для практического применения в дальнейшей деятельности [Чельшева, 2009, с. 88].

В настоящее время британскими и российскими медиапедагогами осуществляется целый ряд исследований, направленных на изучение и разработку методических принципов развития критического мышления в процессе медиаобразования. Критический анализ произведений медиакультуры осуществляется путем применения разнообразных форм творческих заданий: проблемных, проектных, интерактивных, эвристических и т.д. Эти и другие методические приемы основываются главным образом на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых занятий, осуществляющихся в учебной или внеучебной деятельности.

Литература

- Варганова Е.Л., Засурский Я.Н. Медиаобразование как средство формирования информационной безопасности молодежи // Информационная и психологическая безопасность в СМИ. Т.1. М., 2002.
- Михалева Г. В. Эволюция медиаобразования в Великобритании // Интеграция образования. 2008. № 2 (51). С. 70-76.
- Федоров А.В., Новикова А.А. и др. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007.
- Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Таганрог: Изд. ТГПИ, 2009.
- 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.

Literature

- Chelysheva, I. (2009). Methods and technology of media education in schools and universities. Taganrog.
- Fedorov, A., Novikova, A. (2007). Media Education in the United States, Canada and the UK. Taganrog.
- Masterman, L. (1997). A Rationale for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (USA) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Mikhaleva, G. (2008) Evolution of media education in the UK // Integration of Education. № 2 (51), pp. 70-76.
- Vartanova, E., Zassoursky Y. (2002). Media education as a means of formation of information security // Youth information and psychological safety in the media. Vol. 1. Moscow.



Проблемы медиакультуры

К вопросу о медиабезопасности социальных сетей: взгляд медиапедагогов

А. А. Морозова
кандидат филологических наук, ст. преподаватель,
Челябинский государственный университет

Аннотация: Социальные сети - главный феномен современного информационно-коммуникативного пространства - нуждается в детальном изучении с различных точек зрения и в русле различных наук. Одно из ключевых направлений исследования - вопрос медиабезопасности данных ресурсов для пользователей, представленный с позиции самих педагогов и ученых. Так, в данной статье автор анализирует результаты социологического опроса, проведенного в виде формализованного интервью среди медиапедагогов России и стран ближнего зарубежья.

Ключевые слова: медиабезопасность, социальная сеть, медиапедагоги, экспертный опрос, Единый урок безопасности.

Media Culture Problems

Upon the Question of Media Safety in Social Nets: Media Teachers' View Point

Dr. Anna Morozova,
senior educator,
Chelyabinsk State University, Russia

Abstract: Social nets as the main phenomenon of contemporary informational communicative space needs a detailed study from various view points and within various sciences. One of the key directions of study is the question of media safety of the given resources for users which is considered by teachers and scientists. Thus, in the article the author analyzes the results of social survey conducted in the form of a formalized interview among media teachers in Russia and the CIS.

Key words: media safety, social net, media teachers, expert survey, common safety lesson.

Интернет-пространство сегодня представляет не только широкие возможности для пользователей, но и содержит в себе различные опасности, которые могут оказывать негативное воздействие на аудиторию. Наиболее всего подвержены этому влиянию дети и молодежь, поскольку они находятся в процессе становления жизненных ценностей и не обладают в полной мере умением использовать всевозможные защитные механизмы от вредоносного контента.

Если еще несколько лет назад средний возраст начала пользования Интернетом составлял 15-16 лет, то сейчас, по данным Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям, отечественная детская аудитория начинает приобщаться к медийному интернет-пространству в возрасте 8–10 лет [Интернет в России, 2013], что ведет к еще более неосознанным процессам потребления информации и ведения коммуникации данными пользователями. При этом процессы социокультурного развития, порожденные интернет-средой, «не заданы природой, а формируются обществом и его культурой. Они опосредуют и оформляют всю жизнедеятельность человека. Их адекватное развитие является основой успешного обучения. Если до эпохи новых инфокоммуникационных технологий высшие психические процессы развивались в непосредственном социальном взаимодействии взрослого и ребенка и детей между собой, то сегодня Интернет в значительной степени опосредует такое взаимодействие» – считают исследователи [Солдатова Г., 2013, С. 9].

В Интернете учащиеся проводят от 6 часов в сутки, а наиболее часто посещаемыми сайтами для школьников и студентов, по результатам различных исследований, являются социальные сети, а в частности, сайт «ВКонтакте», на котором зарегистрировано практически сто процентов молодежи [Морозова, 2014, С. 162]. Поэтому вопрос медиабезопасности, в особенности, в социальных сетях, стоит на повестке дня в научных исследованиях и практической деятельности медиапедагогов. Для того чтобы обобщить их мнения касательно медиабезопасности детей и молодежи в социальных сетях и выявить их позицию по ключевым вопросам данной проблемы, мы провели экспертный опрос в виде формализованного интервью среди медиапедагогов России и стран ближнего зарубежья (ноябрь 2014 года). При выборе респондентов определяющим критерием стал принцип целенаправленного отбора по признаку профессиональной компетентности, согласно проблематике исследования.

География респондентов представлена десятью субъектами Российской Федерации: Московская область, Ленинградская область, Екатеринбург, Челябинская область, Воронежская область, Ростовская область,

Костромская область, Самарская область, Владивосток, Иркутск, а также двумя зарубежными странами: Украиной и Республикой Беларусь.

В качестве экспертов выступили 70 человек, из которых 10 проректоры/начальники/заместители начальников, 6 заведующих кафедрами и лабораториями, 3 профессора, 8 доцентов, 3 старших преподавателя вузов, 7 преподавателей вузов, 10 учителей, 14 педагогов дополнительного образования/редакторов детских СМИ, 7 работников СМИ/рекламы, 2 преподавателя учреждений среднего специального профессионального образования.

Более половины экспертов сами зарегистрированы в двух-трех социальных сетях (58,57%), одна четвертая часть – в четырех и более (21,43%), в одной социальной сети – 14,29% и не зарегистрированы ни в одной 5,71% опрошенных.

Проблема безопасности информационного наполнения социальных сетей является одним из главных вопросов, который ставится сегодня на повестку дня. Медиапедагоги сходятся во мнении, что риски контента социальных сетей достаточно разнообразны и высоки. Более 50% респондентов отмечают сразу несколько опасностей, которые могут встретиться детям и молодежи на данных ресурсах. Прежде всего, это наличие сведений, противоречащих закону РФ, этике и морали, а также недостоверная информация (Таб. 1).

Таблица 1

Как Вы думаете, что представляет наибольшую опасность при использовании детьми и молодежью социальных сетей?			
Ответы	График	%	Количество
Наличие в социальных сетях сведений, противоречащих закону РФ, этике и морали		68.57	48
Наличие в соцсетях недостоверной информации		61.43	43
Неумение пользователей регламентировать в них свое время		50	35
Отдаление от реального мира и реального общения		41.43	29
Неграмотность текстов социальных сетей (отсутствие культуры письменной речи, орфографические ошибки, сленг и т.д.)		48.57	34
Другое:		11.43	8

Также опрошенные, говоря об опасности социальных сетей, называли следующее: отсутствие у пользователей культуры медиапотребления и критического мышления, надоедливую и неприличную рекламу частей человеческого тела, мошеннические сообщения.

Более половины респондентов сходятся во мнении, что с информацией, противоречащей морально-нравственным ценностям и закону, однозначно стоит бороться, в то время как одна третья часть опрошенных считает, что это, скорее всего, окажется бесполезным (Таб. 2).

Таблица 2

По Вашему мнению, стоит ли бороться с такой информацией, которая противоречит морально-нравственным ценностям и закону?

Ответы	График	%	Количество
Однозначно стоит		61.54	40
Да, но будет ли от этого толк?		35.38	23
Нет, не стоит (по различным причинам)		3.08	2

Удивителен тот факт, что сами медиапедагоги на себя практически не возлагают ответственности в данном медиаобразовательном процессе – всего 4% опрошенных считают, что защитить от опасной информации подрастающее поколение могут именно педагоги.

Таблица 3

Кто в первую очередь может защитить пользователя социальных сетей от негативной и опасной информации?

Ответы	График	%	Количество
Государство		11.43	8
Педагоги		4.29	3
Провайдеры		10	7
Родители/старшие братья, сестры		14.29	10
Сами пользователи (не распространять такую информацию)		1.43	1
Сами пользователи (критично относиться к потребляемой информации)		50	35
Другое:		8.57	6

В числе ответов также были мнения о том, что все перечисленное важно при защите от негативной информации, а некоторые респонденты считают наоборот, что механизмов защиты от вредоносного контента не существует. Надежду на государство возлагают всего 11,43% опрошенных, при этом практически одна третья часть медиапедагогов считает, что законодательная база Российской Федерации никак не способствует повышению уровня медиабезопасности детей и молодежи в социальных сетях. Другая половина опрошенных (41,43%) считает, что общие нормы ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» все-таки способны сыграть роль в осуществлении медийной безопасности в социальных сетях для подрастающего поколения (Таб. 4).

Таблица 4

Нормы каких законов, на ваш взгляд, в большей степени способствуют повышению уровня медиабезопасности детей и молодежи в социальных сетях?

Ответы	График	%	Количество
Общие нормы ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»		41.43	29
Специальные нормы Кодекса РФ об административных правонарушениях, предусматривающие ответственность за нарушение ФЗ «О защите детей от информации...», а также за иные противоправные действия, совершенные с использованием сети Интернет		32.86	23
Специальные нормы Уголовного Кодекса РФ (статьи, в которых использование сети Интернет в целях совершения преступлений выступает как отягчающее обстоятельство)		31.43	22
Нормы Гражданского Кодекса РФ, предусматривающие гражданскую ответственность за незаконное получение или распространение информации.		25.71	18
Никакие		28.57	20

При этом практически все респонденты не смогли вспомнить никаких реально известных им ситуаций, при которых действующий законодательный акт каким-либо образом помог бы пользователям социальных сетей. Только 14,29% опрошенных смогли вспомнить хотя бы одну подобную практику (Таб. 5).

Таблица 5

Можете ли Вы назвать реально известную Вам ситуацию, когда действующий законодательный акт в той или иной степени помог пользователю/группе пользователей социальной сети каким-либо образом?

Ответы	График	%	Количество
Да, знаю множество подобных практик		4.29	3
Да, знаю одну подобную практику		10	7
Что-то слышал, но конкретно не могу вспомнить		11.43	8
Нет, не припомню такого		74.29	52

Помимо существующих законодательных актов, в сентябре 2014 года государством был предпринят еще один шаг в медиаобразовательном направлении относительно защиты детей от опасной информации в Интернете. Так в Совете Федерации состоялось заседание Временной комиссии СФ по развитию информационного общества, в рамках которого особое внимание уделили обсуждению организации Единого урока безопасности в сети Интернет для российских школьников. В обсуждении приняли участие представители Министерства образования и науки РФ, Министерства связи, отраслевые эксперты и учителя общеобразовательных школ. Было принято решение о проведении данного урока 30 октября 2014 года.

Нам представилось важным оценить итоговую эффективность данного мероприятия. Как показал опрос, в целом более половины медиапедагогов (57,14%) не имели представления о проведении медиаобразовательного занятия в школах (Таб. 6). При этом половина медиапедагогов, являющихся сотрудниками школы, также не знали о прошедшем уроке безопасности и указали на тот факт, что мероприятие не проводилось в их среднем образовательном учебном заведении (Таб. 7), и только 17,14% опрошенных сами принимали участие в проведении Единого урока безопасности (Таб. 8), что ставит под сомнение массовость организации и проведения данного мероприятия.

Таблица 6

Знаете ли Вы о том, что недавно (30 октября) прошел Единый урок безопасности в сети Интернет для российских школьников?

Ответы	График	%	Количество
Да, отлично знаю!		24.29	17
Да, слышал об этом		14.29	10
Что-то слышал, но не могу вспомнить конкретно		4.29	3
Нет, не знаю о таком		57.14	40

Таблица 7

Проходил ли данный урок (Единый урок безопасности в сети Интернет) в Вашем учебном заведении?			
Ответы	График	%	Количество
Да, я работаю со школьниками, проходил		21.43	15
Нет, потому что я не работаю со школьниками		28.57	20
Нет, не проходил, но я работаю со школьниками		20	14
Затрудняюсь ответить		30	21

Таблица 8

Принимали ли Вы каким-то образом участие в подготовке либо проведении данного урока?			
Ответы	График	%	Количество
Да		17.14	12
Нет		82.86	58
Затрудняюсь ответить		0	0
Всего ответов:			70
Не ответивших:			0

Также экспертов попросили оценить общий Единого урока по безопасности в Интернете для российских школьников на основе имеющихся у них сведений и знаний. 11,43% респондентов оценили урок на «хорошо», 5,71% – на «удовлетворительно», 1,43% – на «неудовлетворительно», на «отлично» не оценил никто, а 81,43% медиапедагогов вообще не смогли дать оценку единому уроку, поскольку не владели подобными сведениями.

Медиапедагогами были выделены следующие достоинства и недостатки проведения данного мероприятия. Представим их в виде таблицы (Табл. 9).

Таблица 9. Достоинства и недостатки Единого урока по безопасности в интернете

<i>Достоинства Единого урока по безопасности в Интернете</i>	<i>Недостатки Единого урока по безопасности в Интернете</i>
<ul style="list-style-type: none"> - постановка проблем, связанных с использованием медиасреды. Поиски путей их решения; - сам повод, связанный с тем, что малолетних пользователей интернет-коммуникаций просвещают – уже хорошо! - сам замысел; - развитие критического мышления, отвлечение детей от бездумного времяпрепровождения за компьютером и в сетях, воспитание ответственности за создание контента в социальных сетях и на др. медиа ресурсах; - возможно, что хоть что-то останется в 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие медиапедагогов на уроке; - если он прошел, то только в представлениях организаторов; - недостаточное информирование аудитории о нем; - отсутствие активного подготовительного этапа, отсутствие межведомственной и межсекторной координации на региональном и муниципальном уровнях. Москва может проводить всё, что ей заблагорассудится, но если это не будет понято и продолжено на муниципальном уровне, можно говорить об отсутствии результата; - отсутствие каналов связи, по которым работники школы бы узнали о Едином уроке безопасности –

<p>голове у подрастающего поколения, и они смогут реально оценивать ту информацию, которую получают через Интернет, меньше будут попадать под влияние сомнительных сайтов;</p> <ul style="list-style-type: none"> - убедительность приводимых положений, рельефность иллюстрирования ситуаций; - проблема была названа и продемонстрирована, что уже очень хорошо; - сам факт проведения урока, а также обращение внимания на реальные проблемы нашего информационного пространства. 	<p>о нем не было известно ничего до момента заполнения анкеты;</p> <ul style="list-style-type: none"> - не хватает методического материала для проведения данного урока; - невозможность охватить всех учащихся из-за недостатка оборудования и технических возможностей; - данное мероприятие проводилось «для галочки», как и все «единые уроки» в течение учебного года; - несистематический характер подобных уроков; - отсутствие единой концепции медиабезопасности, единой темы урока – массовые уроки выстраиваются по особым закономерностям, дети должны осознавать, что они находятся в особом информационном пространстве.
---	---

Медиапедагоги, оказавшиеся в курсе проведения данного урока в качестве положительного итога называют, прежде всего, саму практику организации данного мероприятия. Но при этом значительная часть экспертов отмечает формальный характер урока и несистематический характер его проведения, а также заявляет об изначальной недоступности информации для медиапедагогов на всех уровнях планирования урока и его реализации.

При этом эксперты отмечают необходимость проведения подобных медиаобразовательных занятий и отмечают следующие темы, которые стоит затрагивать на данных мероприятиях: результаты представлены на таб.10.

Таблица 10

На Ваш взгляд, какие проблемы, прежде всего, стоит затрагивать на подобных уроках по медиабезопасности?			
Ответы	График	%	Количество
Защита своих персональных данных		54.29	38
Опасности социальных сетей		61.43	43
Правила общения на форумах		41.43	29
Правила использования электронной почты		15.71	11
Распознавание интернет-мошенников		60	42
Угроза заражения вредоносными программами		41.43	29
Другое:		8.57	6

Медиапедагоги выделяют достаточно широкий спектр проблем интернет-пространства, которые могут быть затронуты на уроках по медиабезопасности для детей и молодежи. Но, как мы можем заметить, самой важной темой медиаобразовательных занятий, по мнению респондентов, является именно изучение вопросов опасности социальных сетей (61,43%).

Также в ответе «другое» экспертами были названы следующие проблемы: этика медиапользователя, личное регламентирование времени на соцсети, правила существования в информационном пространстве в целом – от поиска, получения и проверки информации до создания своей информации.

Умение создавать собственные медиатексты, на наш взгляд, - один из важных вопросов медиаобразовательной деятельности, в том числе при проведении Единых уроков, направленных на повышение уровня медиаграмотности учащихся. Это, прежде всего, обусловлено тем, что в интернет-пространстве, а в частности и социальных сетях, медиатексты создают сами пользователи, но качество данных материалов находится на достаточно низком уровне. Это отмечают и сами эксперты (Таб. 11).

Таблица 11

Как Вы оцениваете грамотность текстов (включая комментарии) социальных сетей и общую культуру письменной речи пользователей? (Где 5 самый высокий балл, 1 – самый низкий)?

Ответы	График	%	Количество
5		0	0
4		4.62	3
3		63.08	41
2		27.69	18
1		4.62	3

Сегодня обнаруживается неблагоприятная тенденция, при которой даже пользователи, изначально владеющие культурой речевого общения, умышленно нарушают языковые нормы в рамках интернет-коммуникации, в том числе в социальных сетях.

Опираясь на результаты опроса, мы можем сформулировать следующие тезисы относительно медиабезопасности социальных сетей, базирующиеся на мнении медиапедагогов:

- контентные риски социальных сетей достаточно разнообразны. В первую очередь, опасность представляет наличие сведений, противоречащих закону РФ, этике и морали, а также распространение недостоверной информации;

- респонденты высказывают опасения, что борьба с неблагоприятным контентом социальных сетей может оказаться безрезультатной;

- медиапедагоги не возлагают на себя надежды в защите молодежи от негативной информации и повышении уровня медиаграмотности пользователей: только критичное отношение самих пользователей к потребляемому медиа может оказать благоприятное воздействие на уровень их медиазащищенности;

- самым действенным законодательным актом, повышающим медиабезопасность медиапользователей в Интернете, эксперты считают нормы Федерального Закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». В то же время часть медиапедагогов уверена вообще в полном отсутствии защиты пользователей на уровне законодательной базы РФ;

- практически все опрошенные эксперты не владеют сведениями о том, когда нормы Федеральных Законов в той или иной мере реально помогли бы пользователем социальных сетей с точки зрения медиабезопасности;

- мероприятия, направленные на обеспечение медиабезопасности учащихся, проводимые в Российской Федерации, чаще всего не являются эффективными, носят не систематический характер, а, скорее, формальный характер, а потенциальная аудитория участников является слабо информированной;

- наиболее актуальными проблемами, нуждающимися в обсуждении на медиаобразовательных занятиях, сегодня представляются вопросы правильного использования социальных сетей, защиты своих персональных данных, а также способы распознавания интернет-мошенников;

- медиапедагоги обеспокоены низким уровнем речевой культуры пользователей, и как следствие, низкой грамотностью текстов социальных сетей.

Выводы. Резюмируя итоги проведенного нами экспертного опроса, мы можем утверждать, что социальные сети, как любая среда, в рамках которой происходит взаимодействие индивидов между собой, представляет не изолированное от рисков и угроз пространство, где зачастую возникают опасности, идентичные тем, которые существуют в реальной жизни: недостоверность сведений, мошенничество, несоблюдение морально-этических принципов, нарушение законодательных норм. При этом слабое развитие защитных механизмов со стороны государства наряду со множеством других факторов порождает низкую степень защищенности пользователей. Выход из данной ситуации нам видится, прежде всего, в проведении медиаобразовательных занятий на локальном уровне по темам, актуальным для конкретной аудитории с определенными половозрастными и социальными характеристиками. Но данные учебные занятия будут эффективными лишь в том случае, если по вопросам пользования социальными сетями произойдет взаимный обмен опытом и знаниями между учащимися и медиапедагогами.

Литература

Единый урок безопасности в сети Интернет для российских школьников состоится 30 октября // Парламентская газета. <http://www.pnp.ru/news/detail/67825>. 23.12.14.

Интернет в России. Состояние, тенденции, перспективы развития: отраслевой доклад. М., 2013. <http://window.edu.ru/resource/163/79163>

Морозова, А.А. Характер медиаповедения в социальных сетях как индикатор медийной компетентности молодежи // Экономические, юридические и социокультурные аспекты развития регионов / редкол.: Л. В. Веницкий, Е. А. Захарова, С. Б. Синицкий, Г. И. Ладошина. Челябинск: ЧИЭП им. М. В. Ладошина, 2014. С. 161–169.

Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Цифровая грамотность и безопасность в Интернете: метод. пособие для специалистов основного общего образования. – М.: Google, 2013. – 311 С.

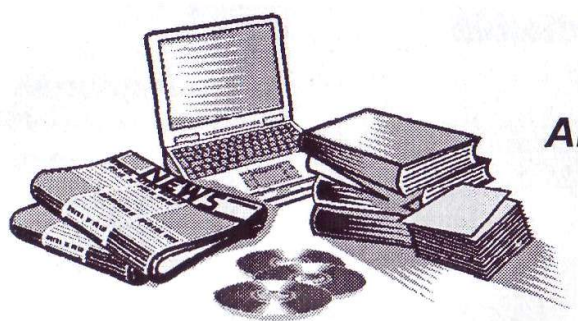
References

Common Safety Lesson in Internet for Russian schoolchildren happens on October 30 // Parliament newspaper. <http://www.pnp.ru/news/detail/67825>. 21.12.14.

Internet in Russia. State, Tendencies, Perspectives of Development: branch report. Moscow, 2013. [Uhttp://window.edu.ru/resource/163/79163](http://window.edu.ru/resource/163/79163)

Morozova A.A. Character of Media Behaviour in Social Nets as an Indicator for Media Competence of Youth // Economic, Judicial and Sociocultural Aspects of Regional Development. Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute of Economy and Law, 2014, pp.161-169.

Soldatova G., Zotova E., Lebesheva M., Shlyapnikov V. Digital Literacy and Safety in Internet: methodical textbook for specialists in basic common education. Moscow: Google, 2013. 311 pp.



Проблемы медиакультуры

Творческий портрет медиакритика Н.М. Зоркой *

Р.В. Сальный
кандидат педагогических наук,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова

Аннотация. В статье рассматривается творчество медиакритика Неи Марковны Зоркой. Проанализированы ее эстетические, культурологические и искусствоведческие взгляды. Отмечены оригинальные идеи о взаимосвязи фольклорного и современного экранного искусства, влияния литературы и театра на кинематограф. В заключении определены медиаобразовательные функции работ Неи Марковны.

Ключевые слова: Зоркая, медиакритик, фольклор, фильм, кинематограф, театр, медиаобразование.

** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-00014) в НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики». Тема проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

Media Culture Problems

Creative portrait of media critic Neya Zorkaya

Dr. Roman Salny,
Anton Chekhov Taganrog Institute

Abstract. This is the article about media critic Neya Zorkaya: analysis from aesthetic, cultural and artistic views. The author marked of Zorkaya's original ideas about the relationship of folklore and contemporary cinema art, the influence of literature and theater at the cinema, the media education values of Zorkaya's works.

Keywords: Zorkaya, media critic, folklore, film, cinema, theater, media education.

Член Союза кинематографистов РФ и Союза писателей РФ, лауреат премии «Ника», Нея Марковна Зоркая (1924-2006) была одним из самых известных отечественных медиакритиков второй половины XX – начала XXI века, автором многих книг по истории киноискусства. Окончила ГИТИС,

работала в НИИ истории искусств (НИИ искусствознания), преподавала историю отечественного кино на высших режиссерских курсах.

Работы Неи Марковны оказали существенное влияние на теорию массового искусства. Ее медийные, культурологические исследования были направлены на анализ проблем массового искусства, распространения в популярных кинолентах фольклорных структур и форм - сказки, лубочных сюжетов и пр. В 1976 году ей была написана книга «На рубеже столетий. У истоков массового искусства в России 1900-1910-х годов», где впервые были подробно рассмотрены фольклорные истоки популярности у зрителей первых отечественных кинокартин мелодраматического и детективного жанра.

В книге «История советского кино» (2005) Неей Марковной подробно проанализированы средства киновыразительности, появляющиеся на заре кинематографа в соперничестве с театром, литературой и изобразительным искусством: первые открытия в построении кадра, мизансцены, актерской игры, символы. «Грозные отсветы мая 1896 года легли и на русские киносъёмки – дебюты и премьеры, - писала Н.М. Зоркая. - Начало последнего царствования и начало русского кино тоже символически сопряглись» [Зоркая (б), 2005, с.12]. Богатый по содержанию и приводимым примерам текст этой книги и сегодня может быть интересен киноведам, историкам кино и культурологам, исследующим многосторонность взаимовлияний жизни, искусства, истории и культуры в России.

Интерес к внутренним причинам, духовным исканиям, стремление к объективности отражались на подходе автора к проблемам и материалу. Нея Марковна освещала события, которые за далью времени обрели внутреннюю цельность и историческую перспективность. Она не спешила оценивать происходящее, наоборот, ожидала пока явления обретут завершённые формы, обнаружат уникальность там, где уже многие исследователи, казалось бы, не оставили открытых вопросов.

Из-под пера Н.М. Зоркой вышли замечательные очерки, творческие портреты (актеров, актрис, кинорежиссеров и киноведов, многие из которых были ее друзьями), отличающиеся одновременно научным стилем и простотой в изложении. Их самобытность, талантливость, уникальность она пыталась передать в описании внешности, домашней обстановки, поступках, поворотов судьбы. Любовь к культуре, преданность науке и искусству, стремление к идеалу, природная одаренность и талант, свобода мысли и творчества были узловыми эпизодами, завязывавшими основные сюжетные линии ее статей о судьбах кинематографистов. В каждой судьбе драматические события переданы сквозь личные переживания автора.

Ее рецензии анализировали процессы в сфере культуры и кинопроизводства, художественных и нравственных поисков кинематографистов. В частности, это касается статей по тематике влияния Великой отечественной войны и переходных периодов (малокартинья, оттепели, восьмидесятых) на кинематограф, литературной традиции в кино.

Н.М. Зоркая анализировала генезис лубочных сюжетов, кочующих из текстов фольклорных в тексты авторского и массового искусства, в том числе, - современные кинокартины. Она доказывала, что причинами трансформации лубочных сюжетов становится изменение культурного сознания и восприятия. То есть лубок вписывают в литературный и исторический контекст, привнося туда жанровые черты, хотя Нея Марковна отмечала, что «лубок в принципе неверно регламентировать и локализовывать по жанрам или выборкам признаков» [Зоркая, 2010, с.11].

Анализируя развитие лубочных сюжетов и мотивов в произведениях авторского и массового искусства, Нея Марковна цитировала беллетристов, поэтов, историков, искусствоведов, культурологов. В ее книгах и статьях описаны образы из фольклорных игр и сказок, в основе которых лубок. Н.М. Зоркая приводила цитаты из журналов и книг 1910-1920 годов, восстанавливая творческий диалог между кинематографистами, критиками и первыми исследователями кино начала XX века, что придавало научную глубину и достоверность ее работам.

В эволюции мотива персидской княжны, выброшенной Стенькой Разиным в реку Волгу, Нея Марковна отмечала изменение в понятии о женской красоте. Путь в развитии образа княжны вел от «утонченной, декадентской, изломанной принцессы Мейран» до воплощения «дебелой персиянки в шальварах» [Зоркая, 2010, с.22]. Кинематограф не остался в стороне от глубинных культурных сюжетов. «В дальнейшем развитие мотив восточной пленницы-мусульманки и ее "крестителя"... получит немало неожиданных воплощений вплоть до знаменитого фильма "Белое солнце пустыни"» [Зоркая, 2010, с.24].

Знаменитые образы Пьеро, Коломбины, Арлекина имеют множество метаморфоз, приближаясь от изначальных фольклорных к современным массовым типажам героев. В числе последователей Арлекина Нея Марковна называла Фантомаса, Зорро, Бэтмена и даже Гарри Поттера.

Одним из важных направлений в исследованиях Неи Марковны стало влияние поэтов, писателей, режиссеров театра на киноискусство. Исключительная всесторонность их таланта помогала формироваться «десятой музе». Анализируя процессы зарождения новых художественных свойств в искусстве конца XIX – начале XX веков, Нея Марковна пришла к выводу: «стать искусством... кинематографу помог именно модерн» [Зоркая,

2010, с.37]. Она искала те зерна природы кино, зарождение которых раскрывается на протяжении всей его истории. Историческую заслугу В.Э. Мейерхольда Зоркая видела в его «первооткрывательстве в экранном толковании литературного произведения, поистине – переводе языка прозы на язык искусства кино» [Зоркая, 2010, с.75]. Опора на литературность обнаружилась ей уже как традиция, переходящая от известного театрального режиссера в работы кинематографистов XX века.

Влияние культуры США на наше искусство Нея Марковна обнаружила уже в 1920-х годах в сценарных текстах Г.М. Козинцева и Л.З. Таруберга и у других мастеров экрана. Так называемой «американизацией» как «скарлатиной переболели тогда многие..., с обычным набором индустриальных слов: джаз-банд, электричество, фабрики, верфи» [Зоркая, 2010, с.77]. Вместе с тем, в своем начальном развитии кинематограф пытался найти себя, уйти от литературности и театральности. И в творческих экспериментах Г.М. Козинцева и Л.З. Таруберга была найдена естественность экранного действия, свойственная реальной действительности. Нея Марковна определяет это достижение формулой их современника З. Кракауэра «реабилитация физической реальности».

Значительное воздействие на становление отечественного кинематографа оказал и современник Меерхольда, Козинцева и Трауберга - Ю.Н. Тынянов. В своих трудах он продолжил линию освобождения кино от «соседних» искусств. Ю.Н. Тынянов был сторонником формальной школы, он перенес теоретические литературоведческие знания в кино, что привело к осознанию действия формы не как просто внешней оболочки, а как отражения внутренней реальности, обладающей собственными мотивами. Этому сюжету очень близки феноменологические идеи Г.Г. Шпета. Он отмечал что «вся душа есть внешность». И Н.М. Зоркая, обладая искусствоведческим и философским чутьем, нашла и описала сам момент зарождения в литературоведении теоретического понимания природы кино.

Безусловно, кинематограф для большинства творческой интеллигенции был развлечением и считался низким жанром. Однако, многие поэты и писатели, включая И. Бабеля, С. Есенина, Е. Замятина, М. Зощенко, В. Маяковского, распознавали в нем зарождающееся искусство. И в этом контексте важный сюжет творчества Н.М. Зоркой связан с О.Э. Мандельштамом: «На примере такого крупного художника, как Мандельштам, просматривается общая эволюция отношения интеллигенции и кино...» [Зоркая, 2010, с.131]. Поэт часто ходил на сеансы в кино с молодых лет. Он осознавал, что кино должно обладать собственным ритмом, которому вначале не придавали значительной роли сами постановщики фильмов. С течением времени кинематограф для О.Э. Мандельштама

перестал быть фактом жизни и чувства, а перешел в «область размышление и анализа» [Зоркая, 2010, с.135].

Один из принципов построения статей Н.М. Зоркой - системность в обобщении данных. В творческих портретах актеров и режиссеров Нея Марковна дала описание жизненных событий, последовательность которых представляет собой творческий путь к раскрытию таланта. И на этом пути она выявляла ключевые, иногда переломные моменты, в которых происходила борьба за художественную подлинность, поиск нравственных смыслов и рост идейной зрелости. В киноведческих комментариях, хронологических фактах и поэтических образах на страницах работ Н.М. Зоркой предстают судьбы художников отечественного киноискусства, с одной стороны - относительно счастливые, а с другой - драматичные. Так художественно изображена в статьях Н.М. Зоркой правда жизни, с ее внутренними противоречиями, вечной недосказанностью, нехваткой подлинности и очень короткими моментами счастья.

В 1966 году вышла книга Н.М. Зоркой с названием «Портреты». Очерки о творчестве кинорежиссеров и актеров она писала на протяжении всей своей жизни. Это был отдельный жанр, где она открывала читателю свою любовь к актерам и режиссерам, к их судьбам и уникальным художественным открытиям. Зоркая начинала портреты с описания политической и культурной обстановки, в которой появлялись первые работы актеров и кинорежиссеров. Кратко обозначала ключевые биографические факты, повлиявшие на выбор ее героями тем и сюжетов. Во введении ей было важно передать историчность момента появления первых (или выдающихся) работ, где обозначался новый художественный взгляд. В одном из очерков Нея Марковна отмечала идейную позицию режиссеров как приметку времени: «Выбор становится внутренней темой многих картин. Даже индивидуального творчества в целом, целой судьбы» [Зоркая, 1966].

В основной части портретов Н.М. Зоркая описывала, как режиссеры создавали фильмы, или как актеры воплощали своих героев. Поиск и открытие отечественными кинематографистами художественных форм, образов, смыслов происходили в разных условиях. Зоркая обращала внимание читателей на то, как в начале века режиссеры и сценаристы пытались преодолеть театральность и литературность в кино, в период социальных и политических преобразований 1920-е годов клеймили мещанские пороки и создавали нового советского героя, в период войны формировали психологию победителей, во времена оттепели обращались к проблеме личности, а под давлением авторитарной системы в 1970-х - 1980-х философски размышляли о духовности. Нее Марковне был интересен путь, который прошел ее герой в этих условиях. Она анализировала то, как

проявился талант, сформировались особый взгляд на действительность и мировоззренческая позиция.

Н.М. Зоркая раскрывала тайны внутренней борьбы своих героев, описывая их творческие поиски средств выразительности, эстетических форм и художественных образов. Ей был интересен процесс рождения фильма. О творчестве М.М. Хуциева она писала: «за время долгой работы картина складывалась, мужала, зрела, нечто теряла, что-то приобретала, менялась в выражении лица, подобно живому человеку» [Зоркая, 1966]. Часто в текстах встречается слова «живое», «живой». Нея Марковна пыталась донести до читателей то, как ее герои утверждают в своем творчестве настоящее, подлинное, непреходящее.

В заключительной части портретов Зоркая определяла, какую роль в современной культурной ситуации играет проблема, лежащая в основе сюжета фильма, и какое значение он имеет для художественных традиций.

Некоторые работы Неи Марковны объединены в циклы, посвященные стилю режиссера, его мировоззрению, проблемам разрушающейся нравственности и поискам истины, человеческой внутренней красоте. Как систему она рассматривает творчество и жизнь Т.Е. Абуладзе и В.М. Шукшина. Их уникальность, талантливость, принципиальность и преданность высоким идеалам запечатлелись в неповторимых художественных мирах. Эти миры и анализировала Н.М. Зоркая, разворачивая темы человеческого опустошения, внутренней чистоты, активности зла и пассивности добра. По Н.М. Зоркой, в основании художественной системы у Т.Е. Абуладзе – боль сопереживания человеку, пытающемуся сохранить себя в ледящей пустоте безверия; у В.М. Шукшина – боль за человека, теряющего свою природную естественность в погоне за материальными благами цивилизации. И в жизни и в творчестве эти основания стали самоорганизующими.

Системность и единство, как свойства, определяющие устройства творчества и жизни художника особенно интересовали Нею Марковну. В романе «Доктор Живаго» Б.Л. Пастернака она фиксировала принцип «единовременности», позволивший писателю достичь глубины в воссоздании действительности. Она полагала, что Б.Л. Пастернак стремился «дать единицу времени – минуту, час, день – как бы в пространственном разрезе, в протяженности, на которой располагаются разные люди, разные события...» [Зоркая, 2010, с.307]. Этот принцип основополагающий для художника. Так, например, всесторонне талантливый П.А. Флоренский описывал свою способность с ранних лет во временном разрезе видеть единство мира. И много тому примеров в биографиях И.В.Ф. Гете, В. Ван Гога и других известных художников. В романе «Доктор Живаго» в единый

миг каждая вещь имеет «свое начало, свою собственную скорость движения, вливающиеся в некий общий ход жизни или этому невидимому ходу властно подчиненные» [Зоркая, 2010, с.307]. Умение в «невидимом» видеть «начало» – это именно то свойство, которое присуще великим писателям, художникам, музыкантам. Видел тайну, загадку жизни и Б.Л. Пастернак, что тщательно и точно было подмечено Неей Марковной.

В своих работах Н.М. Зоркая исследовала творчество и жизнь актеров, режиссеров, писателей, снимая бытийный и художественный слои, двигаясь к внутренним источникам их уникальности и таланта. Одна из таких работ посвящена А.А. Блоку. Кто знает, может быть, его восприятие притягивающей красоты смерти было заложено еще в детстве во время собирания гербария вместе со своим дедом? По крайней мере, с этих эпизодов жизни поэта начинается текст, посвященный его мистической особенности. Продолжением этого сюжета следуют упоминания свидетельств о его жизни. В собственных записях А.А. Блок «не раз настойчиво, без всякого пафоса повторял..., что чувствует себя мертвым» [Зоркая, 2010, с.329]. За бытийным и художественным слоем, Нея Марковна открывала слой историко-культурологический, где тема смерти напрямую связана с драматической судьбой России, ее агонией в предстоянии мистических пророчеств и анархических лозунгов. Инфернальные образы появлялись и в творчестве поэта, преследуя его и ведя к гибели. И автор обнаружила самый глубинный внутренний разлад А.А. Блока, если можно так сказать в духовном слое: «При религиозном умонастроении, при постоянном тяготении к Храму..., семя демонизма рано прорастает в душе поэта» [Зоркая, 2010, с.381]. В итоге в последние годы жизни его состояние потерянности, неприкаянности, тоски и отчаяния есть результат «отринутости, отпадения от Церкви, от Христа» [Зоркая, 2010, с.388].

В своих работах Нея Марковна рассматривала творчество режиссеров и актеров как процесс развития мотивов, обнаруживающих на начальном этапе в свернутом виде идеи и смыслы, которые с течением времени раскроют глубину и уникальность личности на пике ее художественного и мировоззренческого становления. Она показывала, как в образах, темах и идеях первых работ начинался поиск собственного стиля, и развивалось уникальное мироощущение. Часто Н.М. Зоркая искренне высказывала благодарность героям, о которых писала. Дружба на протяжении всей жизни со многими из них легла в основу сюжетов к многочисленным творческим портретам. Н.М. Зоркая цитировала отрывки из сценариев драматургов и режиссеров, выявляя особенности в их творческих методах в постановке эпизодов и сцен. Описывая жизнь и творчество своих героев, она приводила много свидетельств близких друзей и знакомых, записей из дневников.

Сдержанность в выражении чувств и тонкое, бережное желание сохранить уникальность личности ее героев в образах, изображающих их внешность, быт, характер межличностных отношений, аскетическое отношение к наградам и славе характеризуют практически все статьи и книги Неи Марковны. Ей был интересен творческий путь художников экранного искусства, в свете которого проявляется личный характер их внутренних коллизии и движущих сил.

Еще со времен ее студенческих лет советская идеологическая система вызвала у Н.М. Зоркой недоверие. Начавшаяся в 1940-х гг. травля А.А. Ахматовой привела к внутреннему протесту юного тогда еще театроведа. Чуть позже, присутствуя на репетициях спектаклей под руководством А.Д. Попова, Зоркая отмечала, как он не мог найти художественной глубины в образах и сюжетах советского искусства. Причиной тому она считала одноплановость психологии персонажей, стремящихся к стахановским достижениям, деление всех на белых и красных, обезличившихся героев и антигероев. С тех пор главным аргументом в ее исследованиях стал уникальный внутренний мир человека, личностный неповторимый образ, сочетающий в себе и темные, и светлые стороны. Например, в социально-психологических характеристиках отмечено присутствие в отечественных фильмах клейма: «кулак», «буржуй», «богатый». Представителей этих каст осуждали зрители в кинозалах, в стране Советов стало модным быть бедным. «Один из первых злодеев и мерзавцев, то есть отрицательных персонажей советского искусства, – это именно кулак» [Зоркая, 2010, с.154]. Мифы, разъясняющие советским зрителям, что все беды отечества лежат в корне буржуазного мировоззрения особенно были полезны тогдашнему государственному режиму в воспитательных и просветительных целях.

Но массовое искусство не только негативно воздействует на сознание аудитории, есть еще и положительные моменты. Нея Марковна к ним относилась, во-первых, «тиражирование» для миллионов зрителей шедевров авторского искусства мирового значения, что дает возможность им быть увиденными. Во-вторых, она подчеркивала, что в основе образов и сюжетов популярных художественных фильмов лежат лубочные и фольклорные основы, репрезентирующие культурные формы мышления [Зоркая, 1981].

Н.М. Зоркая, анализируя формирование структур и схем массовых произведений искусства, выявляла особенности влияния появившихся новых средств массовой коммуникации на процесс взаимодействия человека с искусством. С одной стороны, в этом процессе теряется возможность интимного контакта с произведением, с созидательным проникновением в его внутренний мир, а с другой стороны, происходит популяризация шедевров искусства. Нея Марковна полагала, что «тиражирование, казалось

бы, неминуемо сводящее высокие шедевры к расхожему, может становится формой популяризации и некой бытовой пропаганды этих шедевров» [Зоркая, 1981, с.25]. Отсюда следует логичный вопрос: может быть, само по себе наличие многотысячных копий шедевров мирового искусства и «порождает совершенно особую эмоцию при встрече с подлинником?» [Зоркая, 1981, с.26].

С одной стороны «человека, лишённого эстетического зрения... ни один в мире гид не научит «созерцать», если ему это не дано» [Зоркая, 1981, с.29]. Но все-таки в запечатлении себя на фотографии со скульптурами и картинами, помимо выражения «тщеславия» и «безвкусицы», также проявляется «глубинное, спрятанное, спящее или, наоборот, пробуждающееся отношение к культуре» [Зоркая, 1981, с.30]. В результате во время появления книжного, театрального, музейного и других бумов, «популяризация искусства... привела также и к подъему уважения, пиетета, преклонения перед уникальным» [Зоркая, 1981, с.35].

Нея Марковна искала философские основания современного отношения к искусству и пришла к выводу, что «здесь вмешивается немало посторонних элементов и в первую очередь сильный элемент «обладания вещью, коллекцией вещей» [Зоркая, 1981, с.19]. Анализируя причины популярности копий одних произведений и непопулярности других, она пришла к заключению, что «издревле дошедший до нашего времени лубочный ландшафт оккупировал самые разные эстетические территории» [Зоркая, 1981, с.37].

Большое влияние на процесс создания и распространения произведений искусства оказала научно-техническая революция. «С возникновением "технических" или "машинных" искусств оригинала в прежнем смысле больше нет. Матрица или некая близкая ей форма полностью замещает оригинал» [Зоркая, 1981, с.52]. При этом очевидно, что авторство остается и не исчезает, а вместе с тем, как появляется множество фильмокопий, формируется и новая форма отношения к ним. Так «в массовых искусствах XX века возникает возможность рождения новой формы "подлинности", определяемой индивидуальным владением, присвоением "единицы тиража"» [Зоркая, 1981, с.55]. В этом усматриваются глубинные психологические свойства человека, связанные с его бытовой сферой жизни. «Стандартизация, отчуждение натолкнулись на исконную человеческую потребность обживать, присваивать, делать отчужденное и обезличенное собственным и личным» [Зоркая, 1981, с.58]. Можно предположить, что своей копии человек стремится придать личный уникальный вид. Примером могут служить домашние видеотеки, для

которых выбирается определенная структура и своеобразная иерархия расположения видеофайлов или DVD.

Анализируя причины успеха фильмов низкого художественного уровня Нея Марковна пришла к выводу, что «речь идет о неожиданном, казалось бы, обнаружении древних структур в современных тиражных изделиях» [Зоркая, 1981, с.79]. Лежащие в глубине сознания «архетипы сказки и легенды, и соответствующие им архетипы фольклорного восприятия, встретившись, дают эффект интегрального успеха массовых "фаворитов"» [Зоркая, 1981, с.116]. Близость лубочных и фольклорных образов и сюжетов душе каждого зрителя притягивает его к экрану, даже если исход событий заранее известен. Сопереживание, можно сказать, родственно-близким по психологии персонажам, погружение в «родную» стихию рождает у аудитории чувства всеобщего единства.

По мнению Неи Марковны, массовая культура, безусловно, влияет на формирование эстетически зрелого и художественно развитого зрителя. Массовая культура - очень важная ступень, закладывающая основы восприятия высокохудожественных произведений искусства. Нельзя с этим не согласиться, тем более что в нашей культуре есть тому ярчайший пример – А.С. Пушкин, прошедший «стадию сказки». Но для того, чтобы кто-то из развлекающейся и отдыхающей на киносеансах аудитории начал воспринимать в фильме поэтические образы и понимать философские смыслы, необходима, как отмечала Зоркая, поисковая активность, направляющая его к высокому искусству.

В пространстве культуры существует разные слои: низовой, фольклорный, массовый, авторский. Образы реальной действительности могут переходить из одного слоя в другой, наполняясь новым содержанием и формой, поднимаясь к тонким художественным открытиям в них уникальных основ культуры.

Отношение к советской культуре у Неи Марковны было вполне положительным, а вот к советской идеологии абсолютно противоположным. В 1960-е годы Н.М. Зоркая подписала два письма в поддержку «свободомыслящей» интеллигенции, «антисоветчиков», за что ее понизили в должности в институте, запрещали публиковать ее работы. Присущие Нее Марковне высокие нравственные идеалы не могли позволить ей поступить по-другому. В атмосфере напряженной идеологической борьбы за псевдоморальные ценности, толкающих многих на предательство, Н.м. Зоркая отметила: «мы лишены самой элементарной человеческой общности, выражающейся прежде всего в доверии» [Зоркая, 2011, с.128]. И еще одна примета времени: «слово полностью девальвировано. Оно не несет в себе никакой информации... шифрует затемняет истинные чувства, мысли и

намерения» [Зоркая, 2011, с.129]. Не поддаваясь влиянию этой затуманивающей сознание смуты, Зоркая сохраняла свою протестную позицию, за что ее и исключили из состава КПСС в 1968 году. Расстройств по этому поводу она не испытала, тем более, что продолжала заниматься киноведением.

Анализируя собственный путь в критике и искусствоведении, Нея Марковна заметила, что «истинный киновед – тот, кто... преданно сидит на кинофонде... для кого фильм – это собственная жизнь от рождения до печатания нового тиража» [Зоркая, 2011, с.256]. Действительно она поражала знанием кинематографа коллег по институту, изначально не принимавших ее из-за базового театроведческого образования. Зоркая отмечала, что киновед должен бывать на киносъёмках, знать весь процесс киносъёмки, который как бы становится закадровым пространством. На что она и сетовала, считая свой опыт скромным и незначительным.

В названиях многих статей об актёрах и режиссёрах Нея Марковна использовала метафорические обороты и эпитеты, оттеняя вехи жизни и повороты судьбы ее персонажей. Подбирала она для своих статей заглавия со светлой грустью и нежностью, хранящие переживания встреч, дружеских бесед и интервью. Названия ее киноочерков отличаются видением внутренней живой цельности картины.

Практически никто из кинокритиков не прошел мимо творчества А. Тарковского. Фильм «Иваново детство» (как и последующие) поразил и Нею Марковну. Статья о нем носит название «Черное дерево у моря» («Искусство кино», 1962, № 7). Мощь, тревога и поглощающая бескрайность слышатся в этих словах. У А. Тарковского вода тонко, естественно и чувственно отражает реальную действительность, и Зоркая перенесла ее символичность в название своей статьи, отмечая одну из важных сюжетных линий всего творчества кинорежиссера.

В статьях и книгах Неи Марковны практически не встречаются обвинения в несостоятельности и низком художественном уровне, обличительные примеры и пренебрежительные оценки, нет резких тонов. Доброжелательность и теплота, сочувствие и соучастие ощущаются при чтении ее работ.

В отношении Н.М. Зоркой к создаваемым советскими идеологами мифам не было жестких и крайне негативных оценок. Скорее, в нем присутствует ироническое отношение. Вот пример ее характеристики кинообразов военных лент сталинской эпохи. «Сознательно высветленное и тщательно профильтрованное киноизображение своей исконной документальностью и убеждающей фотографичностью уверяло, что "жить стало лучше, жить стало веселей"» [Зоркая (а), 2005]. В возвеличивании

народных достижений, горячности лозунгов Нея Марковна видела искренность и трогательность, и поэтому придерживалась мягких характеристик советских военных лент. Вместе с тем, она показывала его реальное лицо. «Мифологический кинематограф, воспевший некую идеальную страну постоянного праздника... соприкоснувшись с реальным трагическим началом войны, потерял очень многое, побледнел» [Зоркая (а), 2005]. Но и здесь находятся «уважительные» причины существования этого кинематографа. «Коренящиеся в народном сознании... потребности в утешении, в надежде, в отвлечении от несчастья» [Зоркая (а), 2005].

Философское осмысление всегда отрезвляюще по сравнению с мифологической мечтательностью, потому как основывается на реальности вещей, вовсе не идеальных и совершенных как в кино. Нея Марковна выделяла военные фильмы, где на первый план выходили парадоксальность и естественность жизни, переживаемая боль за обездоленных, поражающий здоровое сознание эффект зверского насилия. «Душераздирающие кадры военных картин заставляли задумываться о катастрофическом разрыве между словами и истиной, между пропагандой и реализмом» [Зоркая (а), 2005]. Обратить мысль читателя к сложности реальной действительности, глубинным корням происходящих на земле бедствий было одной из главных целей Н.М. Зоркой.

Н.М. Зоркая в своих работах приводила сравнения в творческих открытиях средств экранной художественной выразительности, доказывая первенство одних кинематографистов перед другими. Это относится и к режиссерской, и к актерской работе. В частности она подробно анализировала поиск возможностей в актерской игре И.И. Мозжухиным, творческое освоение природы кино В.Э. Мейерхольдом, продюсерскую работу А.А. Ханжонкова.

На наш взгляд, книги и статьи Неи Марковны с успехом могут использоваться на занятиях по медиаобразованию со школьниками и студентами, в частности, при изучении художественной выразительности медиатекстов. Так в «Портретах» (1966) она красочно и увлекательно, с вниманием к деталям, подробно рассказывала о методах, нововведениях, поисках художественных средств выразительности. Но главное – знакомила студентов с необыкновенными личностными особенностями, внутренними коллизиями и компромиссами, в которых рождались открытия в сфере киноэстетики. На этих примерах, думается, вполне возможно развивать способности у учащихся к моральному, нравственному и психологическому анализу фильмов. А свидетельства Н.М. Зоркой о противостоянии авторов кинофильмов идеологической цензуре позволяют оценить многие достижения и неудачи в кинотворчестве в социокультурном контексте.

Не меньшую пользу учащимся может принести и изучение книги Н.М. Зоркой «История советского кино» (2005), где детально представлены различные явления киноискусства и содержится богатый материал для получения аудиторией знания по истории медиакультуры. И, конечно же, работы Неи Марковны, посвященные изучению фольклорных истоков русской культуры, проецирующихся в современное кино, позволяют формировать у учащихся знания о формах мышления, отражающих общие культурологические основы искусства.

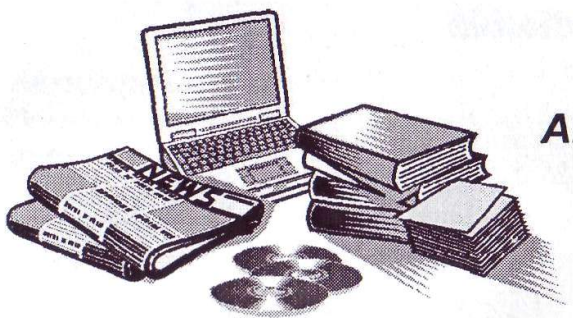
Н.М. Зоркая умела сочетать в своем медиакритическом творчестве искусствоведческие проблемы с художественно-поэтическими образами. Документальная достоверность в жизнеописаниях помогала ей красочно воссоздать реальные события. Все это, на наш взгляд, может успешно развивать у учащихся эстетическое восприятие и вкус, понимание художественных качеств медиатекстов.

Литература

- Зоркая Н.М. (а) Визуальный образы войны. 2005 // <http://magazines.russ.ru:81/nz/2005/2/zo43.html>. 2005.
- Зоркая Н.М. (б) История советского кино. СПб.: Алетейя, 2005. 544 с.
- Зоркая Н.М. Как я стала киноведом. М.: Аграф, 2011. 448 с.
- Зоркая Н.М. Кино. Театр. Литература. Опыт системного анализа. М.: Аграф, 2010. 400 с.
- Зоркая Н.М. «Семидесятники»: Василий Шукшин и его «Калина Красная» // <http://www.portal-slovo.ru/art/35995.php>
- Зоркая Н.М. Уникальное и тиражированное. М.: Искусство, 1981. 167 с.
- Зоркая Н.М. Хуциев // Зоркая Н.М. Портреты. М.: Искусство, 1966.

References

- Zorkaya, N.M. Cinema. Theater. Literature. Experience in systems analysis. Moscow: Agraf, 2010. 400 p.
- Zorkaya, N.M. I became a film critic. Moscow: Agraf, 2011. 448 p.
- Zorkaya, N.M. Hutsiev // Portraits. Moscow: Art, 1966.
- Zorkaya, N.M. (б) The history of Soviet cinema. St.-Petersburg: Alethea, 2005. 544 p.
- Zorkaya, N.M. "The seventies": Vasily Shukshin and his "Kalina Krasnaya" // <http://www.portal-slovo.ru/art/35995.php>
- Zorkaya, N.M. (а) The Visual images of war // <http://magazines.russ.ru:81/nz/2005/2/zo43.html>. 2005.
- Zorkaya, N.M. Unique and replicated. Moscow: Art, 1981. 167 p.



Проблемы медиакультуры

Творческий портрет медиакритика М.И. Туровской *

Р.В. Сальный
кандидат педагогических наук,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова

Аннотация. В статье рассматривается творчество медиакритика, кинокритика, искусствоведа, культуролога Майи Иосифовны Туровской: темы основных ее работ и культурологические идеи о взаимовлиянии аудитории и популярного (массового) искусства. Проанализированы стилистические особенности статей и книг.

Ключевые слова: Туровская, медиакритика, кинокритика, кинематограф, искусство, массовая культура, медиакультура, медиаобразование, медиакомпетентность, медиаграмотность.

** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-00014) в НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики». Тема проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

Creative portrait of media critic Maya Turovskaya

Dr. Roman Salny,
Anton Chekhov Taganrog Institute

Abstract. The article discusses the work of media & film critic, culture & art historian Maya Turovskaya: the main theme of her work and cultural ideas of the interaction of the audience and the popular (mass) art, the stylistic features of her articles and books.

Keywords: Turovskaya, media criticism, film criticism, cinema, art, popular culture, media culture, media education, media competence, media literacy.

Известный медиакритик, историк кино и театра, доктор искусствоведения, исследователь творчества М.И. Бабановой, Б. Брехта, А.А. Тарковского, соавтор сценария знаменитого документального фильма «Обыкновенный фашизм» (1965), лауреат премии «Ника» (2007) «За вклад в кинематографические науки, критику» – Майя Иосифовна Туровская уже

давно – признанный классик медиа/киноведения. В 1990-х она инициировала и курировала проведение выставки «Москва – Берлин», посвященной российскому и германскому кинематографу, где почти зеркально отразились сходства трактовки темы «человек и тоталитарный режим». Ее книги «Герои безгеройного времени» (1971), «На границе искусств. Брехт и кино» (1985), «Памяти текущего мгновения» (1987), «7 ½, или фильмы Андрея Тарковского» (1991) и другие стали достоянием искусствоведческой и культурологической мысли.

Как медиакритик, искусствовед и культуролог М.И. Туровская опубликовала большое количество статей в журналах («Искусство кино», «Киноведческие записки», «Советский экран», «Сеанс» и др.) и газетах («Советская культура», «Независимая газета», «Экран и сцена» и др.). Ее научно-исследовательские работы по содержанию и анализируемым проблемам нацелены на многоплановое отображение социокультурных и социально-философских явлений в жизни общества и искусства. Некоторые статьи посвящены разбору режиссерского стиля, построению кадра, функции света и цвета, мизансцены и т.д.

Статьи и книги Майи Иосифовны доступны пониманию самых разных аудиторий. Киноведы найдут там описание творческого поиска и жизненного пути режиссеров (А.А. Тарковского, А.Н. Сокурова и др.), искусствоведческий и психологический анализ актерских работ (М.И. Бабановой, Г. Грюндгенса, М.А. Ульянова и др.). Глубокий научный анализ социально-психологических явлений в американском, европейском и советском обществе будет интересен специалистам в области культурологии и социологии. Широкою аудиторию может увлечь эмоциональное описание действительности, ирония и парадоксальность.

В статьях и книгах М. И. Туровской разворачиваются сюжеты, где время обозначило свою историческую и культурную перспективу. Скрупулезность, внимание к фактам, проницательность часто нацеливают ее исследовательский поиск на ушедшую в прошлое действительность, и особый органичный и ясный стиль оживляют минувшее. Вместе с тем, Майя Иосифовна в своих работах зорко подмечает и еще только зарождающиеся культурные и социальные явления. Раскрытые ею модели психологии киновосприятия массовой аудитории дают основание М.И. Туровской сделать заключения о моральном состоянии общества. К примеру, она анализировала проявление у публики 1960-х неосознанных мотивов желания походить на героев-бунтарей или на супер-агентов типа Джеймса Бонда как целостную картину изменяющегося общественного сознания.

Статьи Майи Иосифовны написаны в разных жанрах. В книгах, представляющих собой сборники статей, объединенных тематикой и

культурно-историческим контекстом, содержатся рецензии на фильмы, очерки литературных биографий, обзоры происходящих в литературе, кино и театре событий. Автор объединила многие свои статьи общим названием жанра – «портрет текущего мгновения» [Туровская, 1987, с.6].

Известно, что «высоколобая» критика часто полностью отворачивается от так называемого «ширпотреба», или, напротив, разносит в пух и прах опусы «масскульта». Однако на страницах статей и книг Майи Иосифовны нет злой критики в адрес «низких» жанров. Скорее наоборот, отмечается их закономерность, а преобладание в массовом кинематографе эффекта сенсационности и зрелищности понимается как признак и отражение культурного и цивилизационного кризиса.

Появление фильма описывается М.И. Туровской как зарождение и развитие музыкальной мелодии: с течением времени все тоньше и ближе становятся отношения мотивов, образов, идей авторов, образуя общее звучание невыразимого словами момента в историческом континууме, в прочной связи культурных явлений. В своих статьях Майя Иосифовна переходит от поэтических образов к культурологическим сопоставлениям и обратно. Ей важно обнаружить не только художественную глубину, но и внутреннее единство явлений, в коих проявляются признаки времени.

Так, сравнивая творчество А.П. Чехова и И.А. Бродского, М.И. Туровская заметила: «для обоих действительно была нарушившаяся связь времен и нащупывание, если не поиски, этой связи» [Туровская, 2009]. Здесь обнаружено их глубоко внутреннее сходство, и то качество, которое, возможно, присуще ей самой.

Целостность представления, основанного на глубоком и тонком понимании психологии персонажей и культурных явлений – главный аргумент для Майи Иосифовны. Ее догадки и предположения удивительны в своей проницательности. Уже само по себе понимание внутренней витальной сущности рассматриваемых феноменов определяет достоверность сделанных М.И. Туровской заключений и выводов.

Выбор тем для исследований явно определился ее интересами, а вовсе не требованиями редакций, или конъюнктурными реалиями: духовный кризис социума, тоталитаризм, потребность человека и общества в мифах, роль медиа в формировании мифологии, дедрамматизация, сенсационность, условность искусства, взаимовлияние искусства и аудитории, взаимодействие культур (классической и субкультур), эскэйпизм и роль массовой культуры в отчуждении человека... На исчерпываемый перечень тем творчества М.И. Туровской мы не претендуем, но даже из этого короткого тематического списка видна многогранность ее таланта и широта научных интересов.

Так, на примере героев игрового кинематографа в контексте общественных моральных норм и психологии личности Майей Иосифовной исследуется тема духовного кризиса общества, когда герой «демонстративно отвернулся от всякой нормативности: духовной, физической, нравственной, бытовой» [Туровская, 1971, с.81]. По мнению М.И. Туровской, типология современного героя характерна для таких явлений, как «распад реальных жизненных связей, падение градуса общественной морали, исчерпанность идеалов» [Туровская, 1971, с.87]. На смену романтическим добродетелям классических героев в медиакультуру пришли человеческие пороки, отрыв от корней, отчуждение и одиночество... С другой стороны, мечтой для молодой аудитории становятся гляцевые образы красоты и благоустроенности быта. И здесь Майя Иосифовна еще полвека с лишним назад поставила острый и для нынешних дней вопрос: но «разве не пугает, что мечта, став реальностью, может оказаться смертоносной?» [Туровская, 1971, с.95].

Сегодня, благодаря современным mass media, человек «продает свой Досуг, с ним и свою личность. Она уравнивается, стандартизируется, программируется, перестает существовать» [Туровская, 1971, с.157]. Личность, увязая в прагматических, утилитарных отношениях, испытывает потребность заявить каким-то образом о своем существовании. Чтобы почувствовать себя живой, она в отчаянии бросает свои протесты устоям и традициям общества, кричит о своем негодии непонятной отчужденностью, бунтует вместе с несогласными. Испытываемые при этом экстаз и экзальтация дают временное ощущение витальности: отсюда и немотивированность преступлений и насилия, совершаемых нередко совсем юными людьми.

С другой стороны, М.И. Туровская не раз подчеркивала, что борьба за счастье и любовь в пространстве, опустошенном слабостью человеческого духа, может приобретать мощное драматургическое звучание. Один из главных смыслов в искусстве – поиски идеального начала в человеке. Вот художники и задаются вопросами: Откуда оно? И как осуществимо в жизни? И осуществимо ли?

Так, тема смысла искусства раскрывается М.И. Туровской на примере актерского дарования М.А. Ульянова и сюжета в повести Шолом-Алейхема «Тевье-молочник». Майя Иосифовна увидела в ульяновской трактовке Тевье-молочника фольклорность, национальную характерность, отражающую народную судьбу. М. Ульянов был «задуман... для добротной и полезной физической и умственной работы. В нем есть крепкая сколоченность мастерового человека и въедливость технаря» [Туровская, 1987, с.105]. Именно эти свойства характера проявились в простой и

тяжелой крестьянской жизни Тевье-молочника, его душевных борениях: ударам судьбы он отвечает терпением, сохраняя чувство юмора и любопытство к жизни. Природная внутренняя сила и «крепкая сколоченность» М. Ульянова помогают герою выстоять, когда рушатся неумолимым ходом истории устои и быт патриархальной семьи – основа миропорядка. Уходит из жизни что-то важное, «уходит под воду Матера Распутина», обитателям Анатовки Шолом-Алейхема «нет больше места на родной земле» [Туровская, 1987, с.114]. Несмотря на безысходность мира, который часто оживает в нашем театре и кино, в нем есть человеческий идеал, внутренняя доброта и чистота, тщательно скрываемая под покровом бытовой неустроенности и тоски по несбывшемуся мечтам. «Без права не пессимизм искусство существовать не может», - утверждает М.И. Туровская [Туровская, 1987, с.154], употребляя здесь понятие «пессимизм» не в «житейском», а художественно-эстетическом смысле.

Интересную в культурологическом смысле тему для исследований Майи Иосифовны представили феномен Джеймса Бонда и дедрамматизация детективного жанра, вызванные «упрощением» зрительской аудитории. Детективная разгадка тайны, процесс поиска истины не привлекают «бондиану», на смену им пришло воплощение желания быть покорителем мира. Бонд – персонаж «чистого действия».

Культ Джеймса Бонда появился в противопоставлении юным «мятежникам» 1950-х. Молодые герои зарубежных фильмов того времени, с одной стороны, аккумулировали в себе общественные настроения, а с другой, - катализировали проявление скрытых эмоций аудитории, придавая им осязаемую форму. Майя Иосифовна размышляет о взаимоотношениях аудитории и «бондианы»: «Бонд – столько же создание своего зрителя, сколь и своих продюсеров. Он тень, отброшенная на экран из зала, цветная, широкоэкранный проекция тайных помыслов и явных соблазнов» [Туровская, 1971, с.70].

Майя Иосифовна отметила важную особенность: лица героев, в которых воплощается отклонение от нормативности. Бунтарство стало признаком своего времени. Отменное знание зарубежного кинематографа, культурологическое мышление, развитое чувство художественной формы и интуиция позволили М.И. Туровской увидеть этот признак, когда он только начал проявляться: «Агент 007 аккумулировал цинизм, накопившийся в недрах усталого общества» [Туровская, 1971, с.85], он возник, «когда иссякли не только идеалы, но даже энергия протеста..., когда общество распадается на отдельных индивидуумов» [Туровская, 1971, с.91].

Предпочтение подлинным фактам вымысла и жажда отнюдь не возвышающего обмана находят компромисс в понятии «сенсация», феномен

которой стал одной из тем для размышления М.И. Туровской. Анализ духовных запросов общества и культурных изменений приводит ее к выводу, что «сенсация есть способ застать жизнь врасплох, увидеть ее на изломе... не дожидаясь вмешательства искусства, заостряет свои тенденции до степени символа» [Туровская, 1971, с.7]. Вот и целью кинематографа и телевидения в конце 1960-х - начале 1970-х годов, замечает Майя Иосифовна, становится сенсационность: «сенсация – мать мифов, создаваемых с помощью mass media», когда «факты служат более благодарной почвой для мифотворчества, нежели вымыслы» [Туровская, 1971, с.8].

Значимой для М.И. Туровской стала тема взаимодействия культур, которую она сумела разглядеть во взаимоотношениях произведений классического, массового искусства и европейских, американских, отечественных аудиторий.

Смена доминирующих мировосприятий, мировоззрений происходит всё быстрее с каждым новым столетием. В бурном двадцатом веке, особенно в его второй половине, эстетические формы и художественные символы менялись стремительно, но они укладываются в общее течение. В 1960-е и 1970-е годы «"битники", потом "хиппи" создали рок-культуру и поп-культуру, контр-культуру и субкультуры, потеснившие, а к нашим дням в значительной мере оттеснившие культуру традиционную» [Туровская (а), 1991, с.132].

Эхом смены субкультур стало появление феминистской критики. Получив определенную свободу, «женское движение приняло в наследство и парадигму, и блестящий, тонкий инструментарий, выработанный леворадикальной критикой ради демистификации буржуазной культуры» [Туровская (а), 1991, с.133]. Нестабильность общества, укоренившийся в сознании максимализм, свобода выбора ценностных ориентиров - одновременно и результат, и причина культурных преобразований, описанных в статьях и книгах Майи Иосифовны.

В любом обществе важна тема эскейпизма и отчуждения, и здесь тоже велика роль массовой культуры. В одной из работ М.И. Туровская писала, что «дело же не в том, что в кино показывают, как надо убивать. Дело в том, что mass media в широком смысле продолжают свою работу отчуждения» [Туровская, 1971, с.170], массовая (медиа)культура предоставляет отдельному зрителю его собственное ограниченное пространство «свободы», за пределами которого пугающий своей бесконечностью мир. К сожалению, вместе с этой бесконечностью изгоняется за установленные пределы тайна присутствия в жизни смысла, идеала, истины...

Объективная действительность может быть так тяжела, что морально ослабевшие молодые люди находят себе кумиров, чтобы в их ореоле

скрыться от нее. Майя Иосифовна пользовалась определением «вакуум», где нет место интимной близости, где можно укрыться от напора высокой скорости, сильного шума, ярких красок, азартных лиц, бесконечных выстрелов.

Массовая культура воссоздает новое культурно-историческое время "общество потребления", «слепо мчащееся в неизвестное будущее» [Туровская, 1987, с.289]. В фильмах великих итальянских мастеров («Приключение» М. Антониони, «Рокко и его братья» Л. Висконти, «Сладкая жизнь» Ф. Феллини и др.) по-разному выражено ощущение наступившего «духовного вакуума». Общее в эстетике этих произведений в том, что в изображаемой внешне насыщенных и фактурно эстетских сценах из жизни элиты общества проглядывает леденящая пустота бесчеловечности... По мнению М.И. Туровской, очень точно выразил общий духовный кризис «общества потребления» Т. Уильямс: «Это был мятеж слабости против силы, убожества против полноценности, греховности (...) против добродетели, индивидуальности (...) против гордого индивидуализма» [Туровская, 1987, с.321].

Некоторые работы Майи Иосифовны посвящены теме, которую можно сформулировать как условность искусства. Вхождение в художественный мир, где вещи оживают в своем внутреннем единстве и внутренней движущей силе, дает возможность понять условность искусства, создающую одновременно и вымышленную, и подлинную действительность. О литературной, экранной и кинематографической условности размышляет М.И. Туровская в статье «Чехов-77», где анализируется развитие образов чеховских повестей в театре и кино. При правильно найденной условности в образах театра и кино оживает чеховская атмосфера и мысль, но, конечно, не «сам Чехов», который есть только в своих произведениях: «театр выделяет из чеховских пьес проблемы. Выпаривает их почти в сухом, порошковом виде. Кино взбалтывает раствор. Его предмет – сама материя жизни героев» [Туровская, 1987, с.84].

Еще одна значимая тема исследований Майи Иосифовны - искусство и аудитория, и здесь главным направлением ее мысли была проблема влияния массовой экранной культуры на публику, взаимовлияние искусства и реальной действительности.

Существует немалое количество искусствоведческих, философских, социологических исследований о мотивах контактов аудитории и медиа. Ученые сходятся, что в целом публика выбирает медиатексты не с тем, чтобы «потрудиться» в поиске художественных смыслов, а для развлечения. М.И. Туровская рассматривает взаимодействие популярных фильмов и

зрительской аудитории на другом уровне, тщательно анализируя типологию кино/медиавосприятия.

Конечно, на фоне массовой культуры поэтическое кино выглядит как бы «отрешенным» от реальности, существует в виде «искусства для искусства», не стремящегося к занимательности. С философской, культурологической точки зрения потребность в «поэтическом» кино «становится особенно ощутима в периоды резких исторических сдвигов... когда логическое разрешение просто невозможно, тогда возникает неотложная необходимость в разрешении поэзии» [Туровская (б), 1991, 19].

Ярчайшие примеры такого кинематографа - фильмы А. Тарковского, о которых Майя Иосифовна написала одну из самых известных своих книг. Отрешенность от скорости современного мира, от давления урбанистических пейзажей и авангардных форм у этого мастера сохраняет духовное напряжение, где живет подлинность. Для восприятия произведений А. Тарковского необходимо «духовное усилие», которое позволяет настроиться на созерцание целостности вещей в их внутренней органической встроенности в естественные ритмы бытия, раскрывающие глубинные смысловые предназначения. В картинах А. Тарковского в плавных ритмах, приглушенных и, одновременно, насыщенных тонах пульсирует живая жизнь, сохраняемая от тотальной агрессии, бессмысленности, пустоты. Проблема, по мнению М.И. Туровской, и состоит в том, что понимание необходимости сохранения этой живой жизни приходит в особые исторические моменты. И здесь Майя Иосифовна справедливо отмечает, что «ленты Тарковского не устарели в наше быстротекущее время, когда так скоро отнашиваются моды» [Туровская (б), 1991, 245].

Анализируя немецкое кино 1920-х - 1930-х годов, работая над документальным фильмом «Обыкновенный фашизм», М.И. Туровская открыла для себя, что «вакуум смысла» и символическое изображение искаленной человеческой природы на экране сформировали своего рода готовность людей к нацизму. Она провела параллель между немецким и советским авангардным кино и нашла для себя еще одну тему для исследования – «человек и тоталитарный режим».

В статье «Когда боги сменяются» (2012), посвященной актеру Густафу Грюндгенсу, она размышляет о его актерской судьбе, складывающейся в непосредственном взаимоотношении с диктаторским милитаризованным режимом. Пригодность его идеологическим нуждам определяла жизненный путь многих кинематографистов, писателей, художников и других деятелей культуры. Роль актера становилась в каком-то смысле убежищем, эстетический ореол которого оберегал от преследований и расправ. В сплетениях реальных жизненных судеб и художественных предвосхищений

исторических событий М.И. Туровской виделась провиденциальность актерской роли. Клаус Манн в «Мефистофеле» создал роль Хендрика Хефгена, которую в реальной жизни исполнит Густаф Грюндгенс, зять автора и прототип главного героя. Через актера «говорит темный оракул истории», - заключает Майя Иосифовна, - подчеркивая, что его чувствительный организм реагирует на окружающий мир как барометр на погоду, ощущая движения идей в исторической атмосфере.

М.И. Туровская рассматривает события медийного процесса через призму идеологических, иконографических форм. Ее интерес отнюдь не сводится к обличению недостатков советской идеологии, а (медиа)критическая мысль направлена на анализ становления мифов, наблюдение за их проникновением в общественное сознание.

Анализируя медиатексты, Майя Иосифовна формулирует понятия, зачастую определяющие метод работы режиссера, оператора, композитора, актера. Зная изнутри киносъёмочный процесс, Майя Иосифовна дает оценку операторской, актерской, сценарной и режиссерской работе, характеризует пространство мизансцен, свет в кадре, мастерство актерской игры, переходя к логике авторской мысли.

Она рассматривает социально-психологические метаморфозы, происходящие в жизни общества и людей, как находки авторов. При этом М.И. Туровская не столь уж часто использует специальные культурологические и/или искусствоведческие термины. Она в большей степени анализирует социально-психологический контекст проявления человеческой природы, которую разглядел автор, ее интересуется влияние на сюжет фильма и авторскую позицию социально-политической и культурной ситуации. Она направляет своего читателя от внешних условий к личному выбору авторов, их философскому видению окружающего мира.

М.И. Туровская не так уж часто использует метафоры и образные выражения. Иногда, правда, она может употребить сленг («директриса», «баба»), но он лаконичен и уместен, не носит личностного характера и становятся дополнительным штрихом к культурологической оценке социальных явлений или бытовой обстановки.

Нет на страницах ее текстов и высокомерности, всепоглощающей иронической насмешки. В восприятии Майей Иосифовной текущего момента чувствуется уважение и понимание его таким, какой он есть... В статьях М.И. Туровской довольно редки ссылки, цитаты, и когда они есть, то в них выражается суть высказывания цитируемого автора. Анализ медиатекстов по Туровской – это в большей степени размышления об авторских мотивах, структуре образов, художественном подходе и методе. Она анализирует, сравнивает жанровые и сюжетные особенности, ясно и четко указывает на

особенности сценариев, выбора актеров, работы оператора (а иногда - и звукорежиссера), чтобы описать главное – авторскую интонацию, настроение, художественную мысль, идею.

В статьях М.И. Туровской встречается понятие «остранение». Используется оно в том же контексте, в котором его понимал В.Б. Шкловский. Понятные и однозначные на первый взгляд вещи приобретают иное глубокое звучание в пространстве духовного единства или отрешенности, значимые проблемы становятся мелкими в планетарном всеобщем масштабе. Метафизический смысл картин достигнут пронизательностью и чуткостью их создателей к историчности момента и культурным изменениям.

Майя Иосифовна использует метафоры, в основном характеризующие философский взгляд авторов на социальные ситуации и культурные явления, эстетическое мироощущение и художественный метод. Об эпизоде из фильма «Зеркало» А. Тарковского, где ветер опрокидывает лампу, буханку хлеба со стола, качает кроны деревьев, она пишет, что автор «мнет это "прекрасное мгновенье" детской приобщенности миру, как скульптор прилежно мнет глину».

М.И. Туровская любит описывать запечатленную в медиатексте действительность, употребляя поэтические выражения. В поэтическом восприятии раскрывается витальная суть бытия. В своих работах она использует примеры из разных областей знаний и сфер человеческой жизнедеятельности. Богатство ее культурологического, исторического, социологического и искусствоведческого опыта проявлено удивительными примерами и деталями, о которых знают разве что некоторые специалисты.

Майя Иосифовна сохраняет свою авторскую позицию всю свою жизнь. Кажется, что даже закрывшиеся перед ней в период борьбы с космополитизмом двери в университеты и исследовательские институты никак не повлияли на ее творческую деятельность. Интерес к эстетике, кинематографу, культуре был для нее сильнее внешних порой жестоких обстоятельств. Ее наблюдательность, категоричность, интеллигентность и вера в нравственный идеал создавали пространство внутренней свободы. В статье о советской действительности она заметила, что «лучшая свобода добывается в самом себе» [Туровская, 2002 (а)].

М.И. Туровская размышляла о русской культуре и о культуре классической, где свобода была следствием способности переживания тайны нашей жизни и веры в человеческий идеал. Рассуждая об общих мотивах в творчестве А.П. Чехова и И.А. Бродского и об их чувстве единства времени, Майя Иосифовна вывела некую формулу, что «люди позапрошлого века жили под небом; мы существуем в присутствии космоса» [Туровская, 2009].

Очень тонкое наблюдение, в котором звучит нотка легкого уныния о том, что уходит из нашей жизни тайна...

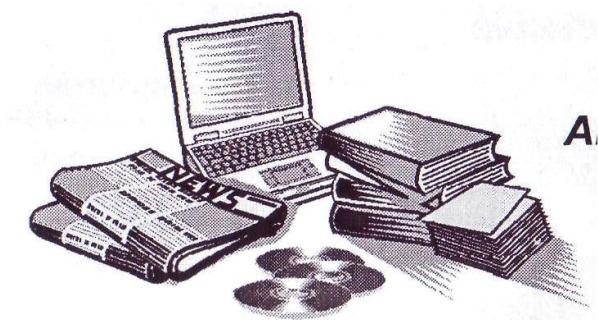
Документальный фильм «Острова» (ГТРК «Культура», 2009), снятый к 85-летнему юбилею М.И. Туровской, заканчивается ее словами: «у каждого русского... нет жизни, но есть судьба, а у вас (американцев – Р.С.) у всех есть жизнь, а вот с судьбой плохо». Жизненный путь человека становится уникальным, не predetermined, миссионерским, если он следует за идеальными ценностями, а не преследует материальные блага. В последнем случае жизненный путь превращается в однотипный сюжет, утративший красивые и глубокие чувства. Только такими чувствами вела Майя Иосифовна и в творчестве, и в жизни, благодаря чему и сохраняет внутреннюю свободу уже долгие, долгие годы.

Литература

- Туровская М.И. 7 ½, или Фильмы Андрея Тарковского. М.: Искусство, 1991(б). 255 с.
Туровская М.И. Герои "безгеройного времени" (заметки о неканонических жанрах). М.: Искусство, 1971. 239 с.
Туровская М.И. Женщина и кино // Искусство кино, 1991(а), № 6. С. 131-137.
Туровская М.И. Зеркало. Художественный фильм. // <http://www.russkoekino.ru/books/ruskino/ruskino-0093.shtml>
Туровская М.И. Когда боги смеются. 2012. // <http://seance.ru/blog/kogda-bogi-smeyutsya/>
Туровская М.И. О Чехове и Бродском. 2009. // <http://magazines.russ.ru/zz/2009/20/tu13.html>
Туровская М.И. Памяти текущего мгновения: очерки, портреты, заметки. М.: Сов. писатель, 1987. 368 с.
Туровская М.И. Советский средний класс. 2002 // <http://magazines.russ.ru/nz/2002/21/tur.html>

References

- Turovskaya, M.I. 7 ½, or the films of Andrei Tarkovsky. Moscow: Art, 1991. 255 p.
Turovskaya, M.I. About Chekhov and Brodsky. 2009 // <http://magazines.russ.ru/zz/2009/20/tu13.html>
Turovskaya, M.I. Heroes of "unhero time." (notes on non-canonical genres) Moscow: Art, 1971. 239 p.
Turovskaya, M.I. Memory of this moment: essays, portraits, notes. Moscow: Sov. writer, 1987. 368 p.
Turovskaya, M.I. Mirror. Feature film // <http://www.russkoekino.ru/books/ruskino/ruskino-0093.shtml>
Turovskaya, M.I. Soviet middle class. 2002 // <http://magazines.russ.ru/nz/2002/21/tur.html>
Turovskaya, M.I. When the gods laugh. 2012 // <http://seance.ru/blog/kogda-bogi-smeyutsya/>
Turovskaya, M.I. Woman and cinema // Art of Cinema. 1991. № 6, pp.131-137.



Книжная полка

Медиаобразование: новые книги, статьи

В.И. Барсуков
Союз кинематографистов России

Аннотация. Обзор медиаобразовательных изданий последнего времени.

Ключевые слова: медиа, медиаобразование, медиаграмотность, издания.

Bookshelf

Media education: new books, articles

Vladimir Barsukov

Abstract. Recently media education publications.

Keywords: media, media education, media literacy, publishing.

Монографии, учебные пособия

Горбаткова О.И., Князев А.А. Что читают наши дети? Таганрог: Изд-во Ступина, 2014. 116 с.

Ле-ван Т.Н. Здоровье ребенка в современной информационной среде: учебно-методическое пособие. М.: Форум: Инфра-М, 2015. 224 с.

Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Монография / Москва, 2013.

Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. Учебное пособие. М.: МОО «Информация для всех», 2015. 450 с.

Федоров А.В. Трансформации образа России на западном экране: от эпохи идеологической конфронтации (1946-1991) до современного этапа (1992-2015). М.: Изд-во МОО «Информация для всех», 2015. 221 с.

Fedorov, Alexander. Media literacy education. Moscow: ICO "Information for all", 2015. 577 p.

Fedorov, Alexander. Russia in the Mirror of the Western Screen. Moscow: ICO "Information for all", 2015. 117 p.

Статьи

Григорьева И.В., Миндеева С.В. Категория «медиакомпетентность» в педагогических исследованиях // Информационное поле современной России: практики и эффекты /

- под.ред. Р.П. Баканова. Казань: Казан. ун-т, 2014. С. 219-223.
- Левицкая А.А. Массовое медиаобразование. венгерский опыт реализации // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2012. № 10. с. 95-99.
- Левицкая А.А. Массовое медиаобразование: венгерский опыт реализации // *Инновации в образовании*. 2013. № 3. с. 108-117.
- Левицкая А.А. Медиаграмотность детей и подростков - приёмы и способы развития (на материале рекламы). рекомендации педагогам, родителям и социальным работникам // *Народное образование*. 2013. № 10. с. 233-240.
- Левицкая А.А. Медиакомпетентность и аналитическое мышление аудитории: социологические опросы последних лет // *Медиаобразование*. 2015. № 1. С. 30-42.
- Левицкая А.А. Медиакомпетентность и аналитическое мышление аудитории: социологические опросы последних лет // *Медиаобразование*. 2015. № 1. с. 30-42.
- Левицкая А.А. Медиаобразование в Венгрии: традиции и современность // *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2012. № 8. с. 90.
- Левицкая А.А. Медиаобразование в Румынии: современное состояние, проблемы и перспективы // *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2013. № 6 (72). с. 82-92.
- Левицкая А.А. Общество потребления в кинообъективе: восприятие и анализ // *Медиаобразование*. 2011. № 4. с. 12-20.
- Левицкая А.А. Реалити-шоу как реклама образа жизни: медиаобразовательные аспекты // *Медиаобразование*. 2013. № 4. с. 39-50.
- Левицкая А.А. Реклама и ребенок: взрослые проблемы // *Химия и жизнь - XXI век*. 2011. № 2. с. 26.
- Левицкая А.А. Реклама как ресурс развития медиаграмотности в раннем возрасте // *Современное дошкольное образование. теория и практика*. 2011. № 6. с. 60-70.
- Левицкая А.А. Способы и приёмы развития медиаграмотности детей и подростков на материале рекламы // *Школьные технологии*. 2013. № 3. с. 122-132.
- Левицкая А.А. Формирование профессиональных компетенций венгерских медиапедагогов // *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2012. № 10. с. 69-77.
- Левицкая А.А., Горбаткова О.И. Медиаобразование в странах европейского союза на современном этапе // *Медиаобразование*. 2014. № 3. с. 93-97.
- Левицкая А.А., Федоров А.В. Показатели и способы оценивания эффективности внедрения модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики // *Медиаобразование*. 2014. № 3. с. 65-84. М., 2012.
- Миндеева С.В. Интеграция медиаобразования и учебной дисциплины «Математика» в образовательном процессе технического вуза // *Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: материалы конференции молодых ученых*. Иркутск: ИГЛУ, 2014. С. 53-56.
- Миндеева С.В. Медиакомпетентность будущего инженера // *Медиаобразование*. 2014. № 1. С.76-86.
- Миндеева С.В. Медиакомпетентность как личностно-профессиональное качество будущего инженера // *Личность и культура*. 2014. № 4 (80) С. 62-65.
- Миндеева С.В. Медиаобразование в системе инженерного образования // *Медиаобразование 2014 / Под редакцией И. В. Жилавской, Е. А. Карягиной*. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2014. С. 338-344.
- Миндеева С.В. Медиаобразование для будущих инженеров: необходимость или реальность? // *Новый этап модернизации и интернационализации высшего образования:*

- базовые индикаторы: науч.-метод. материалы. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014.
- Миндеева С.В. Медиаобразование как одно из перспективных направлений в техническом вузе // SWorld. 2014. Т.15. № 1. С.36-40.
- Миндеева С.В. Формирование медиакомпетентности будущих инженеров средствами дисциплины «Математика» // Аспир. чтения ИГЛУ. Иркутск: ИГЛУ, 2014. С.174-181.
- Мурюкина Е.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Восточной Европы // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 4. С.81-91.
- Новикова А.А. Иностранный язык для специальностей "реклама" и "психология". Учебное пособие / А. А. Новикова, Л. Н. Селиверстова. Таганрог, 2007.
- Селиверстова Л.Н., Левицкая А.А. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов Германии // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 3 (93). с. 57-69.
- Селиверстова Л.Н., Левицкая А.А. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов Германии // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 3 (93). С. 57-69.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность. Сборник учебных программ для вузов. Таганрог, 2009.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика: новый поворот? // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 4 (94). с. 73-80.
- Федоров А.В. Светская и теологическая медиаобразовательные модели // Медиаобразование. 2012. № 5 (35). с. 54-68.
- Федоров А.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в современной России // Инновации в образовании. 2015. № 3. с. 70-88.
- Федоров А.В. Технология герменевтического анализа советских анимационных медиатекстов второй половины 1940-х годов на тему «холодной войны» // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 102-112.
- Федоров А.В. Учебное пособие для медиапедагогов-практиков // Медиаобразование. 2013. № 3. с. 116-119.
- Федоров А.В., Левицкая А.А. Блоговая медиакритика: медиаобразовательная функция // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 43-49.
- Федоров А.В., Левицкая А.А. Модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 10 (88). С. 94-110.
- Федоров А.В., Левицкая А.А. Опыт массового медиаобразования в Венгрии: становление и тенденции развития // Школьные технологии. 2013. № 3. с. 62-74.
- Левицкая А.А., Федоров А.В. Педагогическая модель синтеза медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 26-32.
- Левицкая А.А., Федоров А.А. Программа учебного курса для вузов «Основы медиакритики» // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 73-85.
- Левицкая А.А., Федоров А.А. Программа учебного курса для вузов «Синтез медиаобразования и медиакритики» // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 86-106.
- Федоров А.В., Мурюкина Е.В. Медиаобразование в Сербии // Znanje, obrazovanje, mediji. Novi Sad, 2013.
- Челышева И.В., Левицкая А.А. Изучение трансформационных процессов репрезентации

- женского образа в российском кинематографе в студенческой аудитории // Медиаобразование. 2011. № 2. с. 36-46.
- Чельшева И.В., Левицкая А.А. Образ женщины в российском кинематографе разных лет: примеры творческих заданий на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Медиаобразование. 2011. № 1. с. 53-60.
- Чельшева И.В., Левицкая А.А. Сценарные разработки на медиаобразовательных занятиях в школьной аудитории // Медиаобразование. 2012. № 2. с. 52-63.
- Fedorov, A. Grigory Rasputin in the mirror of western screen // European journal of social and human sciences. 2015. № 1 (5). с. 24-27.
- Fedorov, A. Media education: opinions of Russian teachers // European researcher. 2014. № 11-2 (87). с. 2022-2034.
- Fedorov, A.V. Media education: sociology surveys. Taganrog, 2007.
- Fedorov, A.V. School Students and Computer Games with Screen Violence // *Russian Education and Society*. 2005. Т. 47. № 11. С.88-96.
- Fedorov, A. The production dynamics of western films connected with 'the Soviet/Russian topic' // *Film international*. 2012. т. 10. № 2. с. 53-64.
- Gilbert, L., Fedorov, A. A Model for Media Education Research in Russia and the US // *Educational Media International*. 2004. Т. 41. № 2. С.157-162.
- Levitskaya, A. Defining the Levels of the Audience's Media Competence and Critical Thinking in Sociological Surveys // *Russian Journal of Sociology*. 2015. Vol. 1. № 1, p.19-26.
- Levitskaya, A. Regional media education centers (for non-professionals in the media fields) in the European part of Russia // *European journal of contemporary education*. 2014. № 4 (10). с. 239-252.
- Mindeeva, S.V. Media education as one of the promising directions in a technical university // *Modern scientific research and their practical application*. Одесса, 2014. С. 69-75.

Правила представления статей авторами в журнал «Медиаобразование»

Внимание! С 2014 года журнал «Медиаобразование» выходит только в интернет-версии, с размещением по следующим адресам:

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

[http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal quot mediaobrazovanie quot/6](http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6)

1. Принимаются к публикации статьи по следующей тематике: история, теория и практика медиаобразования / медиапедагогики, 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