А.В.Федоров

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И МЕДИАГРАМОТНОСТЬ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ВУЗОВ

Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.

В учебном пособии рассматриваются вопросы истории, теории и методики медиаобразования (то есть образования на материале средств массовой коммуникации – телевидения, прессы, радио, кинематографа, видео, Интернета и т.д.), медиаграмотности, медиапедагогики. Даются характеристики наиболее известных медиаобразовательных концепций, анализируется практический опыт ведения медиаобразовательных курсов для школьников и студентов.
В приложении содержатся: словарь медиаобразовательных терминов; списки книг, интернетных сайтов по проблемам медиаобразования, медиапедагогики, медиаграмотности, программы учебных курсов.
Для студентов вузов, аспирантов, преподавателей, учителей. Особую ценность данное издание имеет для студентов педагогических и гуманитарных вузов, обучающихся в рамках специализации 03.13.30. («Медиаобразование»), утвержденной и зарегистрированной в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования Российской Федерации.

ISBN 5-98517-007-1

Fedorov, Alexander. Media Education and Media Literacy. Taganrog, 2004, 340 p.

This textbook analyzed the history, theory and methods of media education and media literacy. Author describes the theory, history and methods of media education/literacy. The textbook includes the list of media education literature & addresses of websites of the associations & organizations for media education.

This project was made possible by a grant from the Bureau of Educational and Cultural Affairs (ECA) of the US Department of State, through a program administered by IREX (the International Research & Exchanges Board). None of these organizations is responsible for the views expressed herein.

Рецензенты:
В.В.Гура, кандидат педагогических наук, профессор,
А.П.Короченский, доктор филологических наук, профессор,
Л.В.Усенко, доктор искусствоведения, профессор

© Федоров А.В. Alexander Fedorov 2004.

*Содержание**

	Предисловие	4
	Введение	7
1	Место и роль медиа и медиаобразования в современном мире	9
2	Основные термины, теории, ключевые концепции, направления медиаобразования	24
3	Основные исторические этапы развития медиаобразования в России	55
4	Основные исторические этапы развития медиаобразования в зарубежных странах	77
5	Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры	133
6	Методика проведения медиаобразовательных занятий	142
7	Заключение	203
8	Приложения	204
8.1	Краткий словарь медиаобразовательных терминов	204
8.2	Программа учебного спецкурса «Медиаобразование и медиаграмотность»	216
8.3	Программы учебных курсов по специализации «Медиаобразование» 03.13.30.	228
8.4	Варианты проблемных вопросов для использования на занятиях медиаобразовательного цикла	311
	Литература и интернетные сайты по проблемам медиаобразования	317

* отдельные фрагменты текста данного пособия написаны при участии кандидата педагогических наук, члена Ассоциации кинообразования и медиапедагогики А.Новиковой.

Предисловие

В настоящее время медиапедагогика занимает все более прочные позиции в общественном сознании. Она наконец-то обрела статус вузовской дисциплины и начинает изучаться в педагогических вузах и университетах. Кроме того, открываются отделения, специально готовящие медиапедагогов. Это свидетельствует о расширении теоретического и практического потенциала медиаобразования и о его растущей востребованности в современном обществе.

Учебное пособие "Медиаобразование и медиаграмотность" – важнейшее звено, которого так недоставало системе российского медиаобразования. Его появление знаменует завершение первого этапа нового направления педагогики, когда оно возникло, медленно, но уверенно набирало силу, расширялось за счет новых учебных заведений, завоевывало признание.

Становлению отечественного медиаобразования способствовал большой отряд педагогов-энтузиастов столицы и многих городов страны. Самое почетное место в нем по праву принадлежит доктору педагогических наук, профессору А.В.Федорову, который добровольно взял на себя гигантский труд летописца и систематизатора. Недаром в 2003 году он избран президентом Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. У нас и за рубежом в научном плане имеются фундаментальные разработки, позволяющие уяснить значение нового предмета, но отсутствовала его стройная теоретическая система. Теперь она существует и изложена в данной книге.

И это еще не все. Заслугой А.В.Федорова является неоспоримый факт, что все самое ценное в публикациях педагогов, работающих в разных городах нашей огромной страны, он постарался соединить и апробировать на кафедре социокультурного развития личности ТГПИ, которой много лет руководит. Учебное пособие А.В.Федорова из школьной и вузовской практики возникло, на практику опирается, практику обобщает. Ученым проделана работа, которая по плечу лишь целому научно-исследовательскому институту! Благодаря талантливому руководителю и его ученикам Таганрог стал эпицентром отечественного медиаобразования, испытательным полигоном новых теорий и методов.

Надо ли напоминать, что последние пятнадцать лет, когда создавались главные труды А.В.Федорова, никак не назовешь временем, наиболее благоприятным для научной деятельности, требующей больших финансовых затрат. Автор смог найти и силы, и средства. И вот результат: данный учебник – его шестая книга за четыре года. Плюс многочисленные статьи в отечественных и зарубежных журналах, выступления на научных конференциях во многих странах. Ученый демонстрирует безграничность потенциала личности человека.

Данная книга – не только ценное учебное пособие, но еще и миниэнциклопедия молодой науки. Она в сжатой, четкой форме знакомит со всем, что составляет специфику и сущность этой науки – с ее историей, целями, задачами, терминологией, проблемами. До исследований А.В.Федорова мы знали лишь отдельных представителей зарубежного медиаобразования, в основном тех их них, кто приезжал в нашу страну, выступал на конференциях. Теперь нам доступна общая картина образования и воспитания с помощью медиа во всем мире.

Большинство учебников – монолог автора, которому как бы открыта истина. Данная книга – скорее диалог. А.В.Федоров не боится конфликта между разными мнениями; он постоянно напоминает о молодости и предмета исследования, и тем более науки о нем. Дефиниции масс-медиа еще не приняли окончательной формы; поиск решения проблем продолжается. Автор сталкивает разные, порой противоположные взгляды и определения, начиная с терминов, вынесенных в заголовок. В самом деле, медиаобразование и медиаграмотность – синонимы, с разных сторон определяющие одно явление, или автономные понятия? Читателю предоставляется возможность участвовать в спорах, высказываться "за" и "против". Это трудный, даже трудоемкий метод приобщения к знаниям, но и наиболее результативный.

Автор – ученый с мировым именем, но не кабинетный исследователь. А.В.Федоров в течение 20 лет руководил молодежным кино/видеоклубом, в последние годы он создал ряд медиаобразовательных интернет-сайтов. Его учебник при всей научной строгости и объективности – еще и объяснение в любви кинематографу и его младшим экранным родственникам. Сокурсники по ВГИКу вспоминают, что Александр Викторович выделялся среди них не только отличными знаниями о любимом искусстве, но и глубокими статьями о нем. Да и я познакомился с ним не где-нибудь, а в Болшево, на семинаре кинокритиков, на который А.Федоров приехал как член Союза кинематографистов, лауреат его премии по кинокритике и киноведению. Два года назад он вновь завоевал премию Гильдии киноведов и кинокритиков уже как ученый.

Традиционным передатчикам информации для разбега требовались тысячелетия; новые, которым посвящена книга, - фотография, кино, радио, TV, видео и др. внедряются в нашу жизнь с космической скоростью. Каких-нибудь полвека назад TV представлялось нам совершенной формой транспортировки любой информации. И вдруг революция: видео. Сегодня и эта электронная новинка теснится лазерными компакт-дискам и DVD, Интернетом. А что нас ждет завтра?

Подробнее о роли и месте медиа в нашей жизни – в первой главе книги. Благодаря невиданному взлету средств массовой информации расстояния сократились, мы стали ближе друг другу. Но приходится с грустью констатировать, что любое открытие можно использовать на пользу человечеству и во вред ему. Самый яркий и грозный пример – атомная энергия. Среди множества тому причин очевидна одна: эволюция

нравственных начал не поспевает за научно-техническим прогрессом. А.В.Федоров напоминает, что это справедливо и в отношении масс-медиа, совершенствование и эксплуатация которых обеспечивают свободу личности и одновременно таят угрозу ей. Недаром во "Всеобщей декларации прав человека" в статье 19 подчеркивается: "Каждый человек имеет право на свободу убеждений и на свободу выражения их; это право включает свободу… получать и распространять информацию и идеи любыми средствами…" В этих словах, сплавляющих воедино права на медиа и на свободу убеждений, - одна из программных задач медиаобразования.

Как любая новая наука, медиаобразование нуждается в разработке пограничных проблем на стыке с педагогикой, психологией, философией, культурологией, искусствоведением и другими смежными науками. Учебное пособие А.В.Федорова послужит укреплению союза "физиков" и "лириков", представляющих естественные и гуманитарные направления в науке.

Что же дальше? По аналогии с судьбами других наук можно предположить, что в скором времени медиапедагогам предстоит размежеваться. Одни будут специализироваться в области художественного творчества, а кто-то свяжет свои интересы с игровыми системами. Но и в таком случае учебное пособие А.В.Федорова не утратит своей ценности, ибо медиаобразование останется нашей метанаукой.

Сталь Пензин,

доцент Воронежского государственного университета, член Союза кинематографистов России, лауреат премии Гильдии киноведов и кинокритиков России.

Введение

В данном учебном пособии рассматриваются вопросы истории, теории и методики медиаобразования (то есть образования на материале средств массовой коммуникации – телевидения, прессы, радио, кинематографа, видео, Интернета и т.д.), медиаграмотности, медиапедагогики. Даются характеристики наиболее известных медиаобразовательных концепций, анализируется практический опыт ведения медиаобразовательных курсов для школьников и студентов. В приложении содержатся: словарь медиаобразовательных терминов; списки книг, интернетных сайтов по проблемам медиаобразования, медиапедагогики, медиаграмотности, учебные программы курсов.

Учебное пособие предназначено для студентов вузов (прежде всего – гуманитарных), аспирантов, преподавателей, учителей. Особую ценность данное издание имеет для студентов педагогических вузов, обучающихся в рамках специализации 03.13.30. («Медиаобразование»), утвержденной и зарегистрированной в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования Российской Федерации.

Написание и публикация этого учебного пособия стало возможным благодаря гранту (2004) Bureau of Educational and Cultural Affairs (ECA) госдепартамента США с помощью программы руководимой IREX (The International Research & Exchanges Board).

Содержание пособия опирается на многолетние предыдущие научные исследования автора в области медиаобразования, в том числе при поддержке грантов президентской программы «Ведущие научные школы Российской Федерации; РГНФ (Российского гуманитарного научного фонда); Министерства образования и науки Российской Федерации; Программы «Университеты России», Open Society Institute (USA), DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst, Deutschland), Swiss National Science Foundation (Switzerland), Foundation ‘Maison des science de l’homme’ (France); на научные контакты с департаментом медиа Совета Европы (Council of Europe / Conseil de l'Europe. Media Division), ЮНЕСКО (UNESCO), с международными и национальными организациями медиаобразования и медиаисследований: European Association for Audiovisuel Media Education, European Children’s Television Center (E.C.T.C.), International Center of Films for Children and Youth (CIFEJ), International Council for Educational Media/Conseil International des Medias Educatifs (ICEM-CIME), International Research Forum on Children and Media (IRFCAM), World Catholic Association for Communication /L’Association catholique mondiale pour la communication (SIGNIS), The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media, World Council on Media Education (WCME), Conseil de l’Education aux Medias (CEM, Belgique), Center de Liaison de L'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI, France), Group de recherche sur la relation Enfants/Medias (GRREM, France),

Norwegian National Association for Media Education (LMU), British Film Institute, Center for the Study of Children, Youth and Media (Institute of Education, University of London), Media Education Centre (MEC, England**).** Отдельные разделы данного учебного пособия были представлены в виде научных докладов на международных конференциях и конгрессах по медиаобразованию в Париже (ЮНЕСКО-1997), Сан-Паулу (1998), Вене (ЮНЕСКО-1999), Салониках (1999, 2001), Женеве (2000), Торонто (2000), Лондоне (2002), Монреале (2003), на слушаниях Совета Европы по вопросам Интернет и медиаобразования (Страсбург, 2002) и др. Материал, связанный с развитием медиаобразования за рубежом изучался автором во время научных командировок в Центрально-Европейском (Будапешт, 1998) и Кассельском (Кассель, 2000) университетах, в Центрах медиаобразования Министерств образования Бельгии (Брюссель, 2001) и Франции (CLEMI, Париж, 2002), в Институте Кеннана (Вашингтон, 2003).

Автор благодарит своих российских и зарубежных коллег: Л.М.Баженову, О.А.Баранова, Е.А.Бондаренко, С.И.Гудилину, В.В.Гура, В.П.Демина, С.М.Иванову, Н.Б.Кириллову, А.П.Короченского, А.И.Кубышкина, И.С.Левшину, Н.А.Леготину, В.В.Монастырского, А.А.Новикову, С.Н.Пензина, Г.А.Поличко, Л.П.Прессмана, К.Э.Разлогова, Н.П.Рыжих, З.С.Смелкову, А.В.Спичкина, К.М.Тихомирову, Л.В.Усенко, Ю.Н.Усова, Н.Ф.Хилько, И.В.Челышеву, Т.Ф.Шак, А.В.Шарикова, Е.В.Якушину (Россия), Susanne Krucsay (Austria), Marcelle Collin, Didier Schretter (Belgium), Ismar de Oliveira Soares (Brazil), Barry Duncan, Herve' Fischer, Lee Rother, Christopher Worsnop (Canada), Elisabeth Auclaire, Evelyne Bevort, Isabelle Breda, Sonia Colpart, Jacques Gonnet, Guy Hennebelle (France), Ben Bachmair (Germany), Roberto Giannatelli (Italy), Trygve Panhoff (Norway), Cecilia von Feilitzen (Sweden), Maurice Bettex, Daniel Peraya (Switzerland) Cary Bazalgette, David Buckingham, Andrew Hart (UK), David Considine, Richard Cornell, Lesley Johnson, Larry Gilbert, Robert Kubey, Katleen Tyner (U.S.) и многих других за творческое общение, советы и дискуссии на темы медиаобразования.

1.Место и роль медиа и медиаобразования в современном мире

Цели. После изучения главы 1 студент должен

a) знать:	***b) уметь:***
- определение медиаобразования;	- обосновать значимость медиаобразования для современной социокультурной ситуации
- задачи медиаобразования;	- адаптировать задачи медиаобразования для конкретной возрастной аудитории
- основные направления медиаобразования	- обосновать связь медиаобразования с различными науками и практикой массовой коммуникации
- основы теории «диалога культур» М.М.Бахтина – В.С.Библера	- обосновать значимость теории «диалога культур» М.М.Бахтина – В.С.Библера для развития медиаобразования
- особенности развития медиа и медиаобразования в условиях глобализации	- различать положительные и отрицательные тенденции процесса глобализации по отношению к медиа и медиаобразованию

Основные вопросы к главе 1.

Что такое медиаобразование, каковы его цели и задачи, роль и место в современном мире?

Каковы основные направления медиаобразования?

В чем суть теории «диалога культур» М.М.Бахтина – В.С.Библера и ее значимость для развития медиаобразования?

Каковы положительные и отрицательные тенденции процесса глобализации по отношению к медиа и медиаобразованию?

Как ЮНЕСКО содействует развитию медиаобразования?

Каковы причины возникновения новой вузовской специализации «медиаобразование» (03.13.30) и ее роль в современном процессе обучения?

Ключевые слова главы 1.

медиакультура (media culture)	медиаобразование (media education)
глобализация (globalization)	медиапедагогика
массовая коммуникация (mass communication)	средства массовой информации
Медиа (media)	средства массовой коммуникации
медиаграмотность (media literacy)	теория «диалога культур»

Современный мир трудно представить без медиа - средств массовой коммуникации (традиционно сюда принято включать печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукозапись и систему Интернет). Особую значимость в жизни человечества медиа приобрели за последние полвека. Медиа сегодня – одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты. Социологи подсчитали, что в среднем «цивилизованный человек», проживший до 75 лет, располагает примерно 50 годами активной, лишенной сна деятельности. И ровно девять лет из них он тратит на то, чтобы… смотреть телевизор [Kubey, 1998, p.67]. К примеру, на рубеже XXI века в 99% американских семей у детей и подростков до 18 лет был хотя бы один телевизор, у 97% - хотя бы по одному видеомагнитофону и радиоприемнику. 74% семей пользовались кабельным или спутниковым ТВ, 69% - персональными компьютерами (из них 45% - с подключением к Интернету). В среднем современный школьник тратит более шести часов в день на общение с медиа (42% этого времени уходит на просмотр телепередач и фильмов и лишь 12% - на чтение печатных текстов) [Dorr, 2001, p.9495]. В начале XXI века без медиа немыслимо социокультурное развитие любой нации практически во всех областях, включая, разумеется, образование.

Начиная с 60-х годов XX века, в педагогической науке ведущих стран мира сформировалось специфическое направление «медиаобразование» (media education), призванное помочь школьникам и студентам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т.д. Так, в 90-х годах XX века медиаобразование стало обязательным компонентом обучения во всех средних школах Канады и Австралии (с 1-го по 12-й класс). 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. Кстати, интенсивному развитию медиаобразования во многих странах способствовала экспансия американских средств массовой коммуникации: многие европейские медиапедагоги развивают «критическое мышление» учащихся, чтобы помочь им противостоять воздействию заокеанской массовой культуры.

В резолюциях и рекомендациях ЮНЕСКО неоднократно отмечалась важность и поддержка медиаобразования (конференции ЮНЕСКО в Грюнвальде, 1982; Тулузе, 1990; Париже, 1997; Вене, 1999; Севилье, 2002 и др.). В рекомендациях ЮНЕСКО 2002 года подчеркивается, что «медиаобразование - часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, оно способствует поддержке демократии. Признавая различия в подходах и развитии медиаобразования в различных странах, рекомендуется, чтобы оно было введено везде, где возможно в пределах национальных учебных планов, так же как в рамках дополнительного, неформального образования и самообразования в течение всей жизни человека» [UNESCO, 2002].

Оксфордская энциклопедия определяет медиаобразование как

«изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование (media education) связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания. Тогда как изучение медиа (media studies) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов. Как медиаобразование, так и изучение медиа направлены на достижение целей медиаграмотности (media literacy)» [Dorr, 2001, p.9494]. Медиаграмотный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью.

Медиаобразование 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, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры.

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления: 1)медиаобразование будущих профессионалов в мире прессы, радио, телевидения, кино, видео и Интернета – журналистов, редакторов, режиссеров, продюсеров, актеров, операторов и др.; 2)медиаобразование будущих педагогов в университетах и педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре; 3)медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.); 4)медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.); 5)дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью прессы, телевидения, радио, видео, DVD, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика); 6)самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Медиаобразование тесно связано не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение (включая киноведение, литературоведение,

театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и т.д. Отвечая нуждам современной педагогики в развитии личности, медиаобразование расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися. А комплексное изучение прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета, виртуального мира компьютера (синтезирующего черты практически всех традиционных средств массовой коммуникации) помогает исправить, например, такие существенные недостатки традиционного художественного образования как одностороннее, изолированное друг от друга изучение литературы, музыки или живописи, обособленное рассмотрение формы (так называемых «выразительных средств») и содержания при анализе конкретного произведения.

Медиаобразование предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, то есть погружает аудиторию во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы. Для того чтобы школьники и студенты были медиаграмотными, они должны изучать не только то, как сконструированы те или иные медиатексты, но также и то, как эти тексты выражают различные политические, идеологические, экономические, социокультурные интересы.

Медиаобразование основано на изучении медиакультуры. А, как писал В.С.Библер [Библер, 1991, с.289-296], «культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих культур. (…) культура – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления, (…) культура – это из-обретение «мира впервые». Культура – в своих произведениях – позволяет нам – автору и читателю – как бы заново порождать мир» При этом «каждый индивид есть – потенциально – целостная, способная бесконечно развивать себя, культура». И если говорить о художественной культуре, о медиакультуре, то здесь «автор воплощает себя в отщепленной от него сгусток материальной формы; читатель (слушатель, зритель) ничего не производит «во плоти», он домысливает и «доводит» произведение «до ума» – только в своем воображении, памяти, разуме. И только в таком взаимодополнении произведение – и культура в целом – может существовать».

Современное интенсивное развитие медиа, на наш взгляд, еще острее

высветило основательность и актуальность философской теории «диалога культур», разработка которой была начата М.М.Бахтиным и продолжена В.С.Библером. Действительно, «культура нововременного мышления – это культура «втягивания» всех прошлых и будущих культур в единую цивилизационную лестницу» [Библер, 1991, с.8]. И именно медиакультура на новом уровне технических возможностей (спутниковое телевидение, видео, Интернет и т.д.) эффективно способствует такому объединению, создает невиданные прежде возможности для диалога культур в глобальном (диалог культур наций, стран), в межличностном, и в интровертном (внутриличностном) уровнях. Медиаобразование опирается на возможности «диалога культур», который позволяет избежать национальной замкнутости, выйти на уровень сопоставления, сравнительного анализа различных дидактических подходов в разных странах планеты, а, следовательно, постоянно совершенствовать педагогическую теорию и методику.

М.М.Бахтин пришел к теории «диалога культур» через анализ проблемы «другого». Так, по его мнению, автор произведения (говоря современным языком, – автор медиатекста) «должен стать другим по отношению к себе самому, взглянуть на себя глазами другого». Да и «мы постоянно и напряженно подстерегаем, ловим отражения нашей жизни в плане сознания других людей, и отдельных ее моментов и даже целой жизни, учитываем и тот совершенно необычный ценностный коэффициент, с которым подана наша жизнь для другого, совершенно отличный от того коэффициента, с которым она переживается нами самими в нас самих» [Бахтин, 1994, с.99]. При этом «положительно значимым в своей сплошной данности мир становится для меня лишь как окружение другого. Все ценностно завершающие определения и характеристики мира в искусстве и эстетизированной философии ценностно ориентированы в *другом* – герое его. Этот мир, эта природа, эта определенная история, эта определенная культура, это исторически определенное мировоззрение как положительно ценностно утверждаемые помимо смысла, собираемые и завершаемые памятью вечной суть мир, природа, история, культура человека-другого. Все характеристики и определения наличного бытия, приводящие его в драматическое движение, от наивного антропоморфизма мифа (космогония, теогония) до приемов современного искусства и категорий эстетизирующей интуитивной философии: начало и конец, рождение – уничтожение, бытие – становление, жизнь и проч. - горят заемным ценностным светом *другости.* (…) Из сказанного следует, что душа и все формы эстетического воплощения внутренней жизни (ритм) и формы данного мира, эстетически соотнесенной с душой, принципиально не могут быть формами чистого самовыражения, выражения *себя* и *своего,* но являются формами отношения к *другому* и к его самовыражению» [Бахтин, 1994, с.195].

Известно, что М.М.Бахтин (1895-1975) большую часть своей жизни прожил в тоталитарном обществе, которое всевозможными средствами и методами ограничивало и строго дозировало любую информацию. Особенно, если эта информация исходила от *других* стран, мировоззрений, культур,

отдельных выдающихся личностей (кстати, тому прямое свидетельство и то, что немалое число философских, культурологических, искусствоведческих работ самого М.М.Бахтина так и не были опубликованы при его жизни). Следовательно, и его теория «диалога культур» трактовалась официальными отечественными идеологами тех времен в усеченном или искаженном виде. М.М.Бахтину не довелось увидеть современного бурного развития медиа, позволившего любому человеку с помощью персонального компьютера и телемонитора не только получать информацию из разнообразных источников всех стран мира – на любом языке и в любое время, но и осуществлять реальный диалог с людьми и организациями разных континентов, размещать свои тексты в системе Интернет и т.д. Однако ему удалось еще в «доинтернетную» эру подготовить почву для фундаментальных трудов другого нашего соотечественника В.С.Библера (1918-2000), который, опираясь на труды М.М.Бахтина, продолжил его исследования на новом витке спирали человеческой цивилизации.

Именно В.С.Библеру принадлежит ныне широко известный тезис, что на рубеже XX и XXI веков обозначилось отчетливое «смещение эпицентра всего человеческого бытия – к полюсу культуры» [Библер, 1991, с.3]. В связи с этим В.С.Библер отмечал существенное отличие так называемого Нового времени от прошлых веков развития человеческой цивилизации: «Диалог различных разумов осуществляется в Новое время в форме диалога нововременного разума с самим собой (разум, рассудок, - интуиция, - здравый смысл…), а другие формы разумения выпрямлялись и вытягивались в линию восходящего познания. Но с другой стороны, именно в форме «Познающего разума» (в форме внутреннего микродиалога) только и возможна решающая трансформация в разум диалогический, в разум культуры» [Библер, 1991, с.8].

Следуя идеям М.М.Бахтина, В.С.Библер резонно утверждал, что разум культуры актуализируется именно как разум общения (диалога) логик, общения (диалога) культур. Бесспорно, тут возможен диалог на микроуровне (внутренний диалог) и на макроуровне (внешний диалог между индивидами, человеческими сообществами, ассоциациями, системами образования, нациями, странами и т.д.). Действительно, «феномен культуры – и в обыденном его понимании, и в глубинном смысле – всё более сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает (знает ли человек об этом или нет…) все решающие события жизни и сознания людей» [Библер, 1991, с.261]. С этим нельзя не согласиться, – к примеру, даже самый неразвитый подросток все равно находится сейчас в том или ином культурном поле. А мир современного школьника, его увлечения сегодня во многом связаны с медиакультурой, будь это видео, DVD, компьютерные игры, телешоу, интернетные «чаты» и пр. Не задумываясь, не анализируя, такой подросток все равно впитывает некую «культурообразную» информацию, «читает» медиатексты, вступает в диалог с медиа и со своими сверстниками…

Не менее важен, на наш взгляд, и феномен стирания национальных и

государственных границ, свойственный нынешнему культурному и образовательному процессу. Именно на рубеже XXI века произошло «смещение и сближение современных культур Запада и Востока, Севера и Юга, Европы, Азии, Африки, Латинской Америки. Сближение и взаимообоснование этих спектров в сознании и мышлении каждого современного человека. На грани такого сближения сама идея культуры (как грани культур) приобретает решающее экзистенциальное значение в нашем повседневном сознании и бытии» [Библер, 1991, с.263]. Вот почему современная личность «существует, сознает и мыслит в промежутке многих культур» [Библер, 1991, с.373]. В этом контексте кажется наивной и нелепой сама постановка такого, например, вопроса: «А нужно ли нам, россиянам, знать или изучать культурные или образовательные процессы *других* стран?».

Бесспорно, на протяжении многих десятилетий российская педагогическая школа гордилась своими теоретическими и методическими достижениями, находясь при этом во многом в замкнутом информационном пространстве, ограниченном цензурой. И чем теснее *другая* информация из сферы образования и культуры во временном отрезке приближалась к Новому времени, тем меньше эта информация допускалась в российскую социокультурную, педагогическую сферу 20-х – 80-х годов XX века.

И только теперь, в начале XXI века, при всех издержках глобализации, в цивилизованном мировом сообществе «и в теоретическом, и в художественном мышлении формируется новая всеобщая ориентация разума на идею взаимопонимания, общения через эпохи, а классическая ориентация на «человека образованного и просвещенного», восходящего по лестнице познания, всё более оказывается не доминантой, а только одной из составляющих нового разумения» [Библер, 1991, с.271].

В настоящее время учеными отмечаются следующие глобальные социокультурные процессы: 1)рост числа транснациональных корпораций во всех сферах жизни, увеличение торговли и движения капитала (так, с 1950 по 2001 год объем мирового экспорта вырос в 20 раз. К 2001 году мировая торговля составила одну четвертую часть всех товаров и услуг, произведенных в мире [http://encarta.msn.com/encyclopedia]; 2)жесткая медиаэкспансия со стороны наиболее развитых стран мира, «грубо вторгающаяся в более или менее самодостаточную, а порой и самоизолированную интеллектуальную и гуманитарную культуру народов «незападной» ориентации» [Флиер, 2003, с.160]. При этом глобализация вовсе не является сверхновым явлением, предсказанным М.Маклюэном: еще завоеватели Древнего мира вполне успешно «дарили» покоренным нациям свое государственное устройство, культуру, религию, язык и т.д.

Итак, возникает так называемое «глобальное общество», в котором события экономической, культурной, политической и экологической жизни одной страны в короткие сроки приобретают значимость для людей/народов, живущих в других странах мира. Бесспорно, глобализация мировой экономики и информационно-образовательного поля (включая создание открытых мировых образовательных сетей, преодолевающих политические,

административные, национальные, расовые, религиозные границы) может существенно помощь позитивному синтезу социумов разных стран (что, к примеру, при всех возникающих противоречиях и происходит внутри Европейского Союза). Однако на деле, глобализация нередко проходит под знаком доминирования богатых и сильных стран «золотого миллиарда» (Северная Америка, Европейский Союз, Япония). Менее развитые в экономическом плане государства все чаще оказываются в роли «сырьевого ресурса». Отсюда и возникновение мощного и агрессивного ответного противодействия «антиглобалистов», которое подпитывается поляризацией социальных, расовых и конфессиональных групп. Антиглобалисты «не хотят быть просто «трудовыми ресурсами» или «человеческим материалом». Они не желают, чтобы представители «цивилизованного» мира навязывали свою волю большинству человечества» [Кагарлицкий, 2001, с.105]. Вот почему ряд ученых определяет сегодня глобализацию как общемировую экономическую, образовательную информационную и культурную тенденцию, нивелирующую национальную самобытность исторических культур народов мира, отвечающую интересам крупных монополий и экономически сильных стран, прежде всего - США [Панарин, 2001, с.166-190; Стрелкова, 2001, с.226-240; Spring, 2001, p.19].

Зато, как верно отмечал Э.Харт (A.Hart), оптимисты видят в глобализации эффективные «возможности для развития более открытого общества, более информированных граждан, более динамичной и инновационной культуры» [Hart, 1998, p.6]. В этом контексте весьма продуктивной представляется мысль В.С.Библера о том, что во второй половине XX века (а тем паче – в начале XXI) «в процессе (и особенно – в перспективах) так называемой «научно-технической революции» активной формой деятельности людей (…) всё более отчетливо становится не деятельность в мегаколлективах (…), но деятельность в *малых творческих группах»* [Библер, 1991, с.274]. В самом деле, новые информационные технологии (прежде всего - в сфере медиа) позволяют относительно небольшим группам творчески мыслящих личностей создавать разного рода международные, всемирные проекты в таких сферах, как торговля, искусство, образование и т.д. Сегодня два-три человека могут создавать разветвленные интернетные сайты дистанционного обучения на самых различных уровнях и по самым разными предметам и темам. Сегодня «малая творческая группа» разрабатывает библиотечные банки данных, грандиозные виртуальные энциклопедии и т.д. Таким образом, реализуются невиданные прежде образовательные возможности. И опять-таки «диалог культур» становится еще более интенсивным и продуктивным.

Правда, идеальное глобальное общество – это общество, в котором нет никаких географических и политических границ. Такого рода «совершенный тип» современной глобализации включает следующие основные компоненты [Покровский, 2001, с.50-51; Lie, 1997, pp.142-143; Yeates, 2001, p.5; Ben-Rafael, Sternberg, 2001, pp.16-17]:

-всеохватность и комплексность социальных изменений;

-доминирование глобальных ценностей и ориентиров (включая политические, экономические, технические, образовательные и культурные) по отношению к локальным;
-акцентирование «глубинных» феноменов (докультурных, доцивилизационных, архаичных);
-изменение ориентации рациональности от «модерна» к «постмодерну», с его акцентом на мозаичность, индивидуализацию, фрагментарность и внутреннюю несвязность восприятия, и конструирование новой «флюидной» социальной реальности;
-признание гражданского общества единственной формой социальной упорядоченности глобального социума.

При этом одним из главных проводников глобализации, бесспорно, являются медиа. К примеру, в 1980 году количество пользователей системы Интернет было равно нулю, а к 2004 году число их обладателей достигло 700 миллионов (из них 160 миллионов в США и 18 миллионов в России). Аналогичная картина глобализации влияния наблюдается и со «старыми» медиа во всем мире: 75 миллионов телезрителей в 1956 году и 2 миллиарда - в 2004, 57 миллионов радиослушателей в середине 30-х годов XX века и 2,5 миллиарда - в начале XXI века.

Бесспорно, большинство населения планеты предпочитает медиатексты на родном языке, однако очень часто эта весьма популярная продукция (к примеру, на русском языке и с русской «командой») практически является лицензионной адаптацией оригинальных англоязычных или франкофонных программ («Последний герой», «Форд Байар», «Кто хочет стать миллионером?», «Фабрика звезд», «Поле чудес» и др.). Глобальное телевидение (как, впрочем, и радио, реклама и т.д.) приходит к аудитории в национальной упаковке…

Итак, процесс глобализации - закономерный и неизбежный компонент политического, экономического и культурного развития мирового сообщества, его не остановить ни теоретикам-антиглобалистам, ни демонстрантам, ни террористам… «Вызов, брошенный России историческим временем, заключается не в изоляции от глобализма – это заведомо пораженческая позиция, а в овладении его позитивными возможностями и максимальном исключении негативных последствий или их нейтрализации» [Жабский, 2002, с.19].

В одной из основополагающих деклараций ЮНЕСКО главной целью определено «стремление к миру и безопасности в межнациональном сотрудничестве с опорой на образование, науку и культуру при всеобщем уважении справедливости, роли закона, прав человека и фундаментальных свобод» [UNESCO, 1978, p.173], при равных возможностях образования для всех, свободном обмене идеями и знаниями, в том числе с помощью медиа. Сегодня эта цель должна реализовываться в условиях глобализации.

Известно, что в эпоху глобализации взгляд людей на образование становится всё более прагматичным. Например, высшее образование в русле «глобальных ценностных ориентаций» уже не служит источником

распространения фундаментальных научных ценностей. «Клиенты» высшего образования прежде всего ценят его: доступность и удобство потребления «товара» - конкретных знаний и умений (‘consumer satisfaction’), то есть сокращение усилий для получения нужного результата; экономическую усредненность и эффективность; броскость и функциональность упаковки (CD-ROMной, интернетной и т.д.) учебных программ; мобильность перехода/обмена студентов/преподавателей/исследователей разных вузов/стран; последующую максимальную коммерческую реализуемость, «конвертируемость» полученных/преподаваемых знаний и умений [Покровский, 2001, с.55; Stromquist, Monkman, 2000, pp.14-15; Gibbons, 1998, pp.70-72; Burbules, Torres, 2000].

Бесспорно, школьники (во всяком случае, младших классов) еще не способны столь четко определить свои учебные приоритеты. Однако их родители ничуть не хуже современных студентов ориентируются в утилитарной выгоде начального и среднего образования, рассматривая преподавателей в качестве простого обслуживающего персонала, а вовсе не как носителей высоких, добрых, духовных, вечных и т.п. ценностей.

Ответная реакция преподавателей в школах и вузах также становится прагматичной. Не задумываясь о «высоких миссиях», многие из них сегодня рассматривают свою работу (особенно в частных учебных заведениях) как бизнес, который связан с «вычиткой» определенного количества часов и публикацией определенного числа научно-методических трудов…

Стандартизация образовательных систем разных стран (характерный пример этого – современная образовательная политика Европейского Союза и текст Болонской конвенции), подкрепленная внедрением новых информационных технологий, резким увеличением он-лайновых школ и вузов, мобильности преподавателей и студентов, все больше подчиняется требованиям глобального рынка и конкуренции. Успешная работа в сфере большинства современных профессий теперь практически немыслима без развитых способностей постоянного самообразования в течение всей жизни. Что касается мобильности, то в сфере образования она способствует не только получению новых знаний, умений и методов, но и улучшает знания иностранных языков, культур, государственного устройства и т.д., помогает установить персональные контакты среди коллег, а главное – является важной опорой для развития личности.

Некоторые исследователи связывают глобализационные и кризисные тенденции в образовании с широким распространением массовой аудиовизуальной культуры: дескать, она негативно влияет на подрастающее поколение, которое не хочет ничему учиться. На самом деле, конечно же, аудитория (пусть даже неграмотная) все равно учится. Правда, стихийное обучение с помощью медиатекстов не носит системного, «упакованного» в рамки учебных планов и программ характера и происходит не по долгу/принуждению/утилитарному расчету, а исходя из реальных сиюминутных интересов конкретной аудитории в любом тематическом и жанровом поле.

Вместе с тем, что называется, вопреки всему, и в школе, и в вузе остаются учащиеся, заинтересованные не только в получении итогового документа об образовании, но и в новых знаниях, в развитии творческих способностей, критического мышления и т.д. Однако именно эти наиболее одаренные учащиеся, как правило, сталкиваются с кризисной ситуацией в образовании, когда при огромном объеме все время умножающейся информации, многие учителя продолжают опираться на репродуктивные (лишенные творческого, критического подхода) методы обучения, серьезно отставая от своих учеников/студентов технологически. Недаром, социологические опросы показывают, что большинство российских учителей редко применяют на своих занятиях медиааппаратуру, не умеют работать с Интернетом, DVD, цифровой видеокамерой и т.д.

Между тем, созданная именно для поддержки «диалога культур» разных стран и наций влиятельная международная организация ЮНЕСКО считает, что «масс-медиа играют важную роль в образовании молодежи в духе мира, справедливости, свободы, взаимоуважения и взаимопонимания с целью поддержки прав человека, равенства этих прав для всех людей и наций, экономического и социального прогресса» [UNESCO, 1978, p.177]. Для осуществления главных целей медиаобразования ЮНЕСКО стремится активно содействовать:

-сравнительному анализу существующих в развитых странах методологий и методик медиаобразования (с последующим распространением наиболее перспективных из них);

-разработке механизмов оценки эффективности медиаобразовательных акций;

-проведению дальнейших исследований в области медиаобразования;

-обучению медиаграмотности преподавателей, студентов, инструкторов, членов неправительственных организаций и ассоциаций и других заинтересованных лиц (в том числе – на летних курсах по медиапедагогике, в процессе дистанционного образования);

-официальной легализации медиаобразования в различных странах, разработке соответствующих учебных планов (формальных и неформальных);

-созданию сборника кратких руководящих принципов медиаобразования, учебников и пособий для преподавателей и родителей, материалов, публикаций, наборов инструментария, адаптированного к региональным модулям);

-сотрудничеству различных медиаагентств, благотворительных фондов с учебными заведениями, неправительственными организациями, другими частными или общественными учреждениями, имеющими отношение к образованию и воспитанию;

-разработке и внедрению интернетных медиаобразовательных сайтов для практиков, преподавателей и инструкторов (с условиями доступа к необходимым ресурсам);

-организации местных, национальных и международных

медиаобразовательных форумов (с установленной периодичностью), связанных с учебными заведениями;
-созданию сети специализированных медиаобразовательных фильмов и фестивалей;
-консолидации существующих федераций, профессиональных ассоциаций и центров документации медиаобразовательного характера;
-публикации рекомендаций в поддержку общественных медиа (некоммерческих и коммерческих), рассчитанных на детскую и молодежную аудиторию;
-контролю над деятельностью медиаагентств разных видов, чтобы гарантировать качество и доступ к средствам массовой информации для молодежи и т.д. [UNESCO, 2002].

Думается, эти рекомендации ЮНЕСКО чрезвычайно актуальны сегодня и для России.

Усилению влияния медиа способствует и то, что во всем мире стремительно увеличивается количество свободного времени, сфера досуга. «Рост свободного времени (…) становится всё более серьезным социальным феноменом» [Библер, 1991, с.275]. Следовательно, одна из задач современной педагогики – разработка культурно-ценностной организации досуга детей и молодежи, поддержка интересных творческих начинаний, борьба с такими, увы, популярными «формами досуга», как потребление наркотиков, алкоголя, самоутверждение через насилие над сверстниками и т.д. И здесь опять нельзя не отметить большие возможности медиаобразования молодежи, как одного из путей развития творческой и гуманной личности, возможности «диалога культур» в этом педагогическом направлении.

Исходя из этих факторов, настоятельная необходимость интенсивного развития медиаобразования представляется очевидной.

Практика показывает, что глобализационные тенденции в медиаобразовании постепенно приводят к тому, что традиционные позиции «эстетически ориентированного» медиаобразования становятся в мире менее прочными. С другой стороны, некоторые исследователи и педагоги, по сути, путают медиаобразование с использованием информационных технологий в учебном процессе школы и вуза, с дистанционным (например, с помощью Интернета) обучением…

Здесь важно подчеркнуть, что воздействие медиа на аудиторию, прежде всего - на учащуюся молодежь, не ограничивается эстетической сферой (формированием эстетического сознания), но и, как показывают многочисленные социологические исследования (М.И.Жабский, В.С.Собкин, К.А.Тарасов, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.), имеет серьезное социальное, мировоззренческое влияние. Вместе с тем мы глубоко убеждены, что нельзя успешно и эффективно развивать медиаобразование без систематизации и обобщения имеющихся его направлений и процессов в мировом контексте. Вот почему данная проблема представляется актуальной и значимой, особенно для России, где в 2002 году важным медиаобразовательным событием стала регистрация учебно-методическим

объединением (УМО при Министерстве образования Российской Федерации) по специальностям педагогического образования новой вузовской специализации «Медиаобразование» (03.13.30.). Данное решение на практике означает, что медиаобразование в России впервые за всю свою историю обрело официальный статус.

Итак, представляется весьма полезным изучить богатый опыт в области медиаобразования. Творчески освоив его, будущие и настоящие российские медиапедагоги смогут более эффективно развивать свои теоретические идеи, методические подходы, экспериментальную работу в школах и вузах, в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах.

Примечания

Ben-Rafael, E. and Sternberg, Y (2001). Analyzing Our Time: A Sociological Problematique. In: Ben-Rafael, E. and Sternberg, Y. (Eds.) *Identity, Culture and Globalization*. Leiden – Boston – Koln: Brill, pp.15-17.

Burbules, N.C., Torres, C.A. (Eds.) (2000). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York – London: Routledge, 376 p.

Dorr, A. (2001) Media Literacy. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.* Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, 2001, pp.9494-9495.

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Expert's Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean.* Paris: UNESCO.

Gibbons, M. (1998). In: A Commonwealth Perspective on the Globalization of Higher Education. In: Scott, P. (Ed.). *The Globalization of Higher Education.* Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp.70-87.

Hart, A. (1998). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives.* Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.

Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.

Lie, R. (1997). What's New about Cultural Globalization? … Linking the Global from Within the Local. In: Servaes, J. and Lie, R. (Eds.) *Media and Politics in Transition. Cultural Identity in the Age of Globalization.* Leuven: Acco, pp.141-155.

Spring, J. (2001). *Globalization and Educational Rights*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 188 p.

Stromquist, N.P. and Monkman, K. (2000). Defining Globalization and Assessing Its Implications on Knowledge and Education. In: Stromquist, N.P. and Monkman, K. (Eds.). *Globalization and Education*. Lanham – New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., pp.3-25.

UNESCO (1978). Declaration of Fundamental Principles Concerning the Contribution of the Mass Media to Strengthening Peace and International Understanding, to the Promotion of Human Rights and to Countering Racialism, Apartheid and Incitement to War. In: Gerbner, G., Mowlana, H. and and Nordenstreng, K. (Eds.) (1993). The global Media Debate: Its Rise, Fall, and Renewal. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 190 p.

UNESCO (2002). The Seville Recommendation. In: *Youth Media Education.* Paris: UNESCO.

Yeates, N. (2001). *Globalization and Social Policy*. London: Sage Publications, 195 p.

Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. – Киев: Next, 1994. – 384 с.

Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1991. - 413 с.

Жабский М.И. Глобализм и функции кино в обществе//Кино: реалии и вызовы глобализации/Ред. М.И.Жабский. - М.: Изд-во Научно-исследовательского ин-та киноискусства, 2002. – С.13-65.

Кагарлицкий Б.Ю. Глобализация и международные радикальные движения//Глобализация и постсоветское общество/Ред. А.Согомонов и С.Кухтерин. – М.: Стови, 2001. – С.81-105.
Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.
Панарин А. Опасности и риски глобализации//Наш современник. – 2001. - № 1. – С.166-190.
Покровский Н.Е. Транзит российских ценностей: нереализованная альтернатива, анатомия, глобализация//Глобализация и постсоветское общество/Ред. А.Согомонов и С.Кухтерин. – М.: Стови, 2001. – С.39-59.
Стрелкова И. Глобализация образования: место и роль России//Наш современник. – 2001. - № 4. – С.226-240.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Флиер А.Я. Глобализация и футурология: Страсти по глобализации//Общественные науки и современность. – 2003. - № 4. – С.159-165.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

Основная литература

Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. – Киев: Next, 1994. – 384 с.
Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1991. - 413 с.
Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/ Отв.ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 79 с.
Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
Моль, А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникации. – М., 1998.
Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Международный ун-т бизнеса и управления, 1997.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. Квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Терин В.П. Массовая коммуникация. – М.: Изд-во МГИМО, 2000. – 224 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура. Словарь. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2000. – 149 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации. М.: Социальные отношения. Перспектива, 2003. – 248 с.
Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых коммуникационных процессов. – М..: Мысль, 1973. – 213 с.

Дополнительная литература

Борев В.Ю., Коваленко А.В. Культура и массовая коммуникация. – М.: Наука, 1986 . – 304 с.
Землянова Л.М. Зарубежная коммуникавистика в преддверии информационного общества. – М., 1999.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 284 с.

Федоров А.В. Медиаобразование в контексте теории диалога культур//Школьные технологии. – 2003. - № 3. – С.212-216.
Федотова Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления. - М., 1996.
Хилько Н.Ф.Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Шкондин М.В. Средства массовой информации: системные характеристики. – М., 1995.

2.Основные термины, теории, ключевые концепции медиаобразования

Цели. После изучения главы 2 студент должен

a) знать:	***b) уметь:***
- основные термины медиаобразования;	- вычленять термины, связанные с аудиовизуальным медиаобразованием;
- суть ключевых теорий медиаобразования;	- обосновать связь конкретных теорий медиаобразования с социокультурным контекстом конкретной страны и исторического периода;
- разницу между автономным и интегрированным медиаобразованием	- анализировать достоинства и недостатки автономного и интегрированного медиаобразования;
- суть дискуссии о различиях между медиаобразованием (media education), медиаграмотностью (media literacy) и изучением медиа (media studies)	- показать разницу между трактовками понятий медиаобразования, медиаграмотности и изучения медиа;
- ключевые понятия медиаобразования по Л.Мастерману и К.Бэзэлгэт	- осуществлять сравнительный анализ ключевых понятий медиаобразования по Л.Мастерману и К.Бэзэлгэт

Основные вопросы к главе 2.

Какие основные термины используются в медиаобразовании?
В чем суть идеологической теории медиаобразования?
В чем суть протекционистской/защитной теории медиаобразования?
В чем суть теории медиаобразования как «потребления и удовлетворения» (теории ориентации на медиапредпочтения/потребности аудитории)?
В чем суть «практической» теории медиаобразования?
В чем суть эстетической теории медиаобразования?
В чем суть семиотической теории медиаобразования?
В чем суть теории медиаобразования теория медиаобразования как развития критического мышления/автономии, демократического мышления аудитории?
В чем суть культурологической теории медиаобразования?
В чем суть социокультурной теории медиаобразования?
В чем суть этической теории медиаобразования?
Какова разница между автономным, интегрированным и «синтетическим» медиаобразованием?

В чем смысл дискуссии медиапедагогов по поводу различий между медиаобразованием (media education), медиаграмотностью (media literacy) и изучением медиа (media studies)?
Есть ли разница между ключевыми понятиями медиаобразования по Л.Мастерману и К.Бэзэлгэт?

Ключевые слова главы 2.

идеологическая теория медиаобразования	социокультурная теория медиаобразования
культурологическая теория медиаобразования	теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» (теория ориентации на медиапредпочтения/потребности аудитории)
практическая теория медиаобразования	теория медиаобразования как развития критического мышления/автономии, демократического мышления аудитории
протекционистская/защитная теория медиаобразования	эстетическая теория медиаобразования
семиотическая теория медиаобразования	этическая теория медиаобразования

Анализ изученной научной литературы показывает, что в западных и отечественных источниках можно найти различные определения медиаобразования и медиаграмотности.

Вот как, к примеру, трактуется понятие ***«медиаобразование» (media education, education aux medias, medienpadagogik, educacion para los medios)***:

Медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media - средства*) - направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555].

«Под ***медиаобразованием (media education)*** следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть

специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика или география» [UNESCO, 1984, p.8].

«Центральная и объединяющая ***концепция медиаобразования (media education)*** – репрезентация (representation). Медиа не отражает реальность, а репрезентирует (представляет) ее. Главная цель медиаобразования – «денатурализация» медиа. Медиаобразование в первую очередь – исследовательский процесс. Медиаобразование базируется на ключевых концепциях (key concepts), которые в большей степени являются аналитическими инструментами, чем альтернативным содержанием. Ключевые концепции включают: denotation (обозначение), connotation (ассоциацию), genre (жанр), selection (отбор), nonverbal communication (невербальную коммуникацию), media language (язык медиа), naturalism and realism (естественность и реальность), audience (аудиторию), construction (конструкцию), mediation (медиавосприятие), representation (репрезентацию, переосмысление), code/encoding/decoding (код, кодирование, декодирование), segmentation (сегментацию, выделение, усечение), narrative structure (сюжетную структуру), ideology (идеологию), rhetoric (риторику), discourse (речь, язык), and subjectivity (субъективность). Медиаобразование – это процесс, продолжающийся всю жизнь. Медиаобразование имеет целью не просто критическое понимание (critical understanding), но критическую автономию (critical autonomy) [Masterman, 1997, pp.40-42].

Медиаобразование (media education) – означает критическое мышление (critical thinking), существенным элементом развития которого является создание учащимися собственной медиапродукции. Медиаобразование необходимо для активного участия как в демократическом процессе (democracy), так и в процессе глобализации (globalization) и должно основываться на изучении всех видов медиа [Feilitzen, 1999, pp.24-26].

«***Медиаобразование (media education)*** – это изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания (тогда как изучение медиа (*media studies*) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов). Как медиаобразование (*media education*), так и изучение медиа (*media studies*) направлены на

достижение целей медиаграмотности (media literacy)» [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001, p.9494].

А вот как авторитетные западные медиапедагоги определяют понятие **«*медиаграмотность» (Media Literacy):***

«Медиаграмотность» (media literacy) – помогает учащимся/студентам общаться с медиа под критическим углом зрения, с пониманием значимости медиа в их жизни. Медиаграмотный (*media-literate*) учащийся/студент должен быть способен критически и осознанно оценивать медиатексты, поддерживать критическую дистанцию по отношению к популярной культуре и сопротивляться манипуляциям. В более специфической терминологии обучение медиаграмотности должно предоставить учащимся/студентам возможность:

-развивать способности, знания и отношения, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструируют реальность;
-получать знания социального, культурного, политического и экономического значения этих конструкций и распространяемых ими ценностей;
-развивать уровень оценки (appreciation) и эстетического восприятия медиатекстов;
-декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;
-распознавать, анализировать и применять разнообразие технического использования и создания медиатекстов;
-осознавать, что те, кто создают (конструируют) медиатексты, делают это, исходя из множества мотивов (контроль, давление и др.) – экономических, политических, организационных, технических, социальных и культурных;
-понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов. Этот процесс и связанные с ним смыслы/значения зависят от психологических, социальных и природных факторов [Duncan, 1989, p.7.].

«Медиаграмотность» (media literacy) – способность осваивать, интерпретировать/анализировать и создавать медиатексты» [Worsnop, 1999, p.x].

«Медиаграмотность» (media literacy) – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [Kubey, 1997, p.2].

«Медиаграмотность» (media literacy) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования

медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью» [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001, p.9494].

Как можно заметить при сравнительном анализе этих определений, у многих медиапедагогов наблюдается своего рода смешивание понятий «медиаобразования» и «медиаграмотности». Немалые разночтения можно обнаружить и в теоретических подходах к медиаобразованию, к выделению его наиболее важных целей, задач, способов внедрения в учебный процесс и т.д.

Наш опрос 26 ведущих российских и зарубежных медиапедагогов из 10 стран [Fedorov, 2003] показал, что подавляющее большинство экспертов (96,15%) высказалось в поддержку следующего определения медиаобразования (media education), разработанного в рамках конференции ЮНЕСКО: ***«Медиаобразование (media education)*** связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1)анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2)определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3)интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. … Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» » [UNESCO, 1999, pp.273-274].

Большинство экспертов (61,54%) посчитали, что наиболее обоснованным может считаться следующее определение медиаграмотности:

«Медиаграмотность» (media literacy) – движение, … призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидуум, которым должен иметь возможность стать каждый

человек, способен анализировать, оценивать и создавать печатные и электронные медиатексты» [Aufderheide, Firestone, 1993, p.1.].

И все-таки в этих определениях граница между медиаобразованием и медиаграмотностью кажется сглаженной, взаимозаменяемой. Вот почему мы разделяем мнение К.Ворснопа (Ch.Worsnop), В.Гура, В.Монастырского, А.Короченского, Дж.Панджанте (J.Pungente), С.Пензина, И.Розера (I.Rother), Д.Сюсса (D.Suess), Л.Усенко, Т.Шак и других медиапедагогов, полагающих, что медиаграмотность (media literacy) является результатом процесса медиаобразования (media education) личности. Однако, на наш взгляд, стоит прислушаться и к мнению Д.Лемиш (D.Lemish), которая считает, что лишь «первоначально существовало различие между медиаобразованием (media education), являющимся более широким понятием, и медиаграмотностью (media literacy), тяготеющей к критическому анализу медиа. Изучение медиа (media studies) было в основном академическим термином для теоретических занятий. Я думаю, что сегодня эти термины почти невозможно и ненужно разделять. Поэтому, на мой взгляд, в настоящее время они взаимозаменяемы, и нет смысла пробовать устанавливать теоретические различия. Это также причина того, почему я согласилась со всеми приведенными выше определениями медиаобразования и медиаграмотности. Я думаю, что они являются или дополняющими друг друга, или говорящими о том же самом различными способами. Мне кажется невозможным договориться об очень точных определениях в такой широкой области».

Большинство экспертов (61,54%) считают наиболее приемлемым синтетический путь медиаобразования, сочетающий его интеграцию в обязательные дисциплины школ и вузов с автономными спецкурсами, факультативами или кружками. К примеру, А.П.Короченский - активный сторонник «синтетических, различных форм (часть формального образования + специальные курсы + медиакритика как специальная область журналистики и гражданских действий) медиаобразования. Образование, включая медиаобразование, должно быть, по его мнению, постоянной частью социализации и жизни современного человека в условиях изменяющегося «информационного общества» - от детства до старости».

Конечно же, цели медиаобразования могут меняться в зависимости от конкретной тематики и задач занятий, от возраста аудитории, от той или иной теоретической базы медиаобразования и т.д., однако практика показывает, что так или иначе, в силу тех или иных причин многие медиапедагоги могут довольно четко выделить наиболее важные для них цели. Наш опрос [Fedorov, 2003] показал, что

эксперты считают важными (в порядке убывания значимости) следующие цели медиаобразования:

-развитие способностей аудитории к критическому мышлению/критической автономии личности (84,27%);

-развитие способностей аудитории к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов (68,88%);

-подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе (61,89%);

-обучение аудитории пониманию социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов (61,54%);

-обучение аудитории декодированию медиатекстов/сообщений (59,44%);

-развитие коммуникативных способностей личности (57,34%);

-развитие способностей аудитории к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов (54,90%);

-обучение аудитории творчески самовыражаться с помощью медиа (53,85%);

-обучение аудитории идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты (50,00%);

-обучение аудитории теории медиа и медиакультуры [включая такие ключевые понятия, как «агентство медиа» (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) и т.д.] (47,90%);

-обучение аудитории истории медиа и медиакультуры (37,76%).

Что касается разницы между ответами российских и зарубежных экспертов, то она проявилась в основном в том, что зарубежные эксперты в большей степени выделили цель подготовки людей к жизни в демократическом обществе, в то время, как российские эксперты несколько большее внимание уделили развитию способности к восприятию (в том числе – эстетическому), оценке, пониманию, анализу медиатекстов. При этом и те, и другие в равной степени вывели на первое по значимости место развитие способности к критическому мышлению/критической автономии личности.

Наш опрос [Fedorov, 2003] показал также, что эксперты считают наиболее значимыми следующие теории медиаобразования:

-теория развития критического мышления/критической автономии/демократического мышления (84,61%);

-культурологическая теория (69,23%);

-социокультурная теория (65,39%);
-семиотическая теория (57,69%);
-эстетическая/художественная теория (46,15%);
-«практическая» теория (с опорой на обучение практическим умениям работы с медиатехникой) (50,00%);
-идеологическая теория (38,46%);
-теория «потребления и удовлетворения» (медиапредпочтений аудитории) (30,77%);
-предохранительная/прививочная/инъекционная/защитная теория (15,38%).

Большинство опрошенных медиапедагогов посчитало, что в анкете были учтены все основные теории медиаобразования. Однако некоторыми экспертами были названы и другие теории, которые, по их мнению, могут быть основой для медиаобразовательного процесса, например, этическая и религиозная (С.Н.Пензин).

Анализ теории и практики медиаобразования в разных странах [Bazalgette, 1992, pp.187-190; Gonnet, 2001, pp.7-25; Masterman, 1997, pp.20-31; Piette & Giroux, 1997, pp.89-134 и др.] приводит к мысли, что в мире нет единой теоретической концепции медиаобразования. В начале 90-х годов российский исследователь А.В.Шариков [Шариков, 1990, с.8-11] предпринял попытку систематизации ключевых концепций медиаобразования, однако выделил их в самом общем виде, что фактически привело к смешиванию семиотической, культурологической теорий медиаобразования и теории формирования «критического мышления» в одну, так называемую «критическую» концепцию. К тому же А.В.Шариков [Шариков, 1990, с.8] в качестве одной из ключевых концепций медиаобразования называл «медиаграмотность», в то время, как понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование» у многих педагогов и исследователей, по сути, являются синонимами, или (как один из вариантов) медиаграмотность аудитории представляется главной целью процесса медиаобразования [см. анализ результатов анкетирования экспертной группы медиапедагогов разных стран в издании ЮНЕСКО: Fedorov, 2003]. Кроме того, внутри многих концепций «медиаграмотности» можно выделить все те же «протекционистские», «семиотические», «культурологические» и иные подходы, включая и формирование «критического мышления». Свои трактовки результатов анализа основных медиаобразовательных теорий были сделаны в трудах Л.Мастермана [Masterman, 1997, pp.20-31; Masterman, Mariet, 1994, pp.6-59] Ж.Пьетта и Л.Жиру [Piette & Giroux, 1997, pp.89-134], Ж.Гонне [Gonnet, 2001, pp.7-25].

Анализ указанных выше работ позволяет выделить, по крайней мере, десять основных теоретических подходов в данной области:

1)теория медиаобразования как развития критического мышления/автономии, демократического мышления аудитории *(Critical Thinking approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Le Jugement critique, L'Esprit critique, Representational Paradigm)* [Gonnet, 2001; Masterman, 1985; 1994; 1997 и др.]

Теоретической основой данной теории, скорее всего, можно считать теорию медиа в качестве «повестки дня», где медиа представляется «четвертой властью», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Отсюда вытекает ведущая цель медиаобразования: научить аудиторию анализировать и выявлять манипулятивные воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества [Masterman, 1997, p.25]. В процессе занятий с учащимися здесь изучается влияние медиа на индивидов и общество с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов, например, в телерекламе), развивается критическое мышление школьников и студентов по отношению к медиатекстам.

Считается, что аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестным фактами и требующими проверки; надежность источника информации; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения и т.д.

Бесспорно, для анализа информационных телепрограмм такого рода умения могут принести хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный «иммунитет» к бездоказательности, фигурам умолчания или лжи. Нельзя не признать, что вне зависимости от политического строя того или иного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств.

Так Л.Мастерман (L.Masterman) считает, что поскольку продукция средств массовой информации является результатом сознательной деятельности, сразу же довольно логично определяются, по меньшей мере, четыре области дальнейшего изучения: 1) на ком лежит ответственность за ее создание, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [Masterman, 1985]. То есть налицо стремление Л.Мастермана ориентировать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации.

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» (‘popular arts paradigm’), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л.Мастерман справедливо указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбирать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение». (…) Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения – в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, - без сомнения, всегда имел широкую практику». (…) Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов произведениям массовой кинопродукции (и, в конечном счете, кино как средства массовой информации перед телевидением), серьезной газеты – иллюстрированным изданиям, содержательных телепередач, посвященных текущим событиям, и документальных программ – телеиграм и мультфильмам. Другими словами, избирательность в этом случае выражалась в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьезных вкусов учителей в области массовой информации популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают ученики. Объект же воздействия – вкусы большинства учеников в области массовой информации, - несмотря на продолжающиеся и по сей день попытки привить детям избирательный подход, остался в прежнем состоянии» [Мастерман, 1993а, с.22-23].

Думается, в этих словах Л.Мастермана дана характеристика не только одной из концепций британского медиаобразования, но и ведущей концепции медиаобразования в России. В самом деле, в течение нескольких десятилетий лидеры российской медиапедагогики – О.А.Баранов, С.Н.Пензин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и другие разрабатывали теоретические и методические подходы, в большинстве случаев основанные на материале высокохудожественных

произведений (преимущественно – игровых фильмов). Что ж, в этом нет ничего удивительного – российская педагогика всегда поощряла изучение в школе и вузе лучших образцов культуры.

Между тем Л.Мастерман считает, что цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки качества информации помимо всего прочего практически недостижима, так в мире не существует четких и доказательных критериев оценки медиатекстов. «Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе или в другое историческое время» [Мастерман, 1993а, с.23]. Так или иначе, нужно будет постоянно сталкиваться с вопросами: «Ценность для кого? Ценность для чего? Ценность, отвечающая каким критериям?» [Masterman, 1997, p.24]. Вместе с тем, Л.Мастерман не призывает отказаться от рассмотрения проблемы ценности медиатекста вообще. «Мы не утверждаем, - пишет он, - что вопросы художественной ценности не должны иметь места в медиаобразовании. Но мы убеждены, что эти вопросы должны быть отодвинуты из центра педагогического внимания, чтобы облегчить путь к главной цели: развить понимание учащимися медиатекстов, – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» [Masterman, 1997, p.25].

Таким образом, медиаобразование по Л.Мастерману – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования: «необходимо, - пишет он, - развивать новые пути диалога, когда и учителя, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Masterman, 1997, p.45]. Поэтому значительно перспективнее и лучше изучать не шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека, то есть медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с его акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [Мастерман, 1993а, с.23]. Однако «цель медиаобразования не просто критическое понимание, но «критическая автономия» [Masterman, 1997, p.42], то есть способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах. К примеру, в последнее время Л.Мастерман все больше пишет об усилении роли медиарекламы в современном обществе и

необходимости ее критического анализа на уроках [Masterman, 2000, p.7].

Отбросив в сторону, как неверные, «прививочный» и «эстетический» подходы, Л.Мастерман [Мастерман, 1993b, с.31-32] выдвинул свою медиаобразовательную парадигму, основанную на развитии у учащихся «критического мышления» по отношению к любым медиатекстам. В частности, он выделил четыре важнейших области, достойных изучения:

-авторство, собственность и контроль в области медиа:

-способы достижения эффекта воздействия (то есть способы кодирования информации) медиатекста:

-репрезентация окружающей действительности с помощью медиа;

-аудитория медиа.

При этом, в частности, учитываются разработанные Л.Мастерманом так называемые 18 принципов медиаобразования [Masterman, 1998a]:

1) медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;

2) центральная концепция медиаобразования - репрезентация. Медиа не отражают реальность, а представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;

3) медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Однако – учащиеся являются приоритетной аудиторией для медиаобразования;

4) цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но критической автономии;

5) медиаобразование – это исследовательский процесс;

6) медиаобразование – актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и теперь» в широком идеологическом и историческом контексте;

7) ключевые понятия медиаобразования в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;

8) содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;

9) эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применить свое критическое мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;

10) в идеале оценка медиаобразования учащихся – это их самооценка;

11) медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога;

12) медиаобразование – это, скорее, диалог, чем дискуссия;

13) медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов. Короче, медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях;
14) медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;
15) медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики»;
16) медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;
17) медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;
18) медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога, в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

Здесь Л.Мастерман выделяет такие ключевые понятия, как «обозначение» («denotation»), «ассоциация» («connotation»), «жанр» («genre»), «селекция» («selection»), «невербальная коммуникация» («nonverbal communication»), «язык медиа» («media language»), «натурализм» («naturalism»), «реализм» («realism»), «аудитория» («audience»), «организация» («institution»), «конструкция» («construction»), «медиавосприятие» («mediation»), «репрезентация» («representation»), «код»/»кодирование»/»декодирование» («code»/«encoding»/«decoding»), «выделение» («segmentation»), «сюжетная структура» («narrative structure»), «источники» («sources»), «идеология» («ideology»), «риторика» («rhetoric»), «рассуждение» («discourse»), «субъективность» («subjectivity») и др.[Masterman, 1997, pp.41-42].

В последние годы Л.Мастерман стал называть свою теорию «репрезентационной» (‘representational paradigm’), подчеркивая, что имеется в виду «понимание способов, которыми медиа представляют реальность, технологий и идеологий, которые при этом используются, что в итоге необходимо для всех граждан и будущих граждан демократического общества» [Masterman, 1998a, p.x].

Директор французского медиаобразовательного центра CLEMI Ж.Гонне (J.Gonnet), также придерживаясь ориентации на развитие критической мысли, полагает, что главное здесь – помочь учащемуся стать свободным, толерантным гражданином демократического общества, обладающим автономным мышлением [Gonnet, 1997, p.10; 2001, p.24]. Аналогичной позиции придерживается и британец Р.Фергюсон (R.Ferguson) [Ferguson, 1997, pp.16-17].

К сожалению, некоторые педагоги слишком упрощенно понимают медиаобразование как развитие «критического мышления», сужая спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными информационными программами (где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции) и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

2)культурологическая теория медиаобразования (*Cultural Studies Approach*) [Bazalgette, 1992; Hart, 1998a; 1998b и др.]

В качестве теоретической основы здесь используется культурологическая теория медиа. Утверждается, что медиа, скорее, предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания [Piette & Giroux, p.122]. Аудитория не просто «считывает» информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д. аудитории. В качестве содержания медиаобразования здесь выступают его «ключевые понятия» (key aspects), роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Медиапедагоги пытаются научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов.

Наиболее сильные позиции данная теория имеет в Великобритании (C.Bazalgette, A.Hart и др.) и в Канаде (B.Duncan, C.Worsnop и др.), хотя есть немало ее сторонников и в других странах мира (во Франции, Германии, России и др.).

Существенные различия понимания сути и целей медиаобразования в британской педагогике отмечаются многими исследователями. К примеру, Э.Харт писал, что медиаобразование может быть трактовано весьма широко – от видеосъемок шекспировских пьес – до критического изучения источников информации и аудитории медиа, от неприятия аналитических подходов в пользу творческо-технических - до развития социально направленного обучения [Hart, 1997, p.201]. Вот почему для консолидации действий медиапедагогов всё большее значение имеет представленная ниже обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования, основанная на работах К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) [Бэзэлгэт, 1995, с.48], Дж.Баукера [Bowker, 1991] и Э.Харта [Hart, 1997, p.202]:

Таб.1. Ключевые понятия медиаобразования в Британии

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

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

Действительно, вышеуказанные шесть ключевых понятий, бесспорно, более универсальны, чем три десятка несистематизированных терминов, предложенных Л.Мастерманом [Masterman, 1997, pp.41-42]. Ведь ясно, что «жанр», «реализм», «натурализм» и пр. относятся к общему понятию «категории медиа», а «конструкция» - к понятию «технологии медиа». Однако это вовсе не исключает, что медиапедагог не должен оперировать более широким спектром понятий. К примеру, при рассмотрении «категории медиа» неизбежно пойдет речь о таких понятиях, как «вид медиа» (телевидение, пресса, кинематограф, радио и т.д.) и «жанр медиатекста» (драма, комедия, мелодрама, детектив, репортаж, аналитическая статья и т.д.).

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

Как уже отмечалось, канадская система медиаобразования сегодня столь же известна, как и британская. Понятно, что на теорию медиаобразования в Канаде самое серьезное влияние оказали идеи М.Маклюэна [McLuhan, 1964; 1977], хотя достаточно сильное воздействие ощущается и со стороны видных британских медиапедагогов – Л.Мастермана (L. Masterman), К.Бэзэлгэт

(C.Bazalgette), Э.Харта (A.Hart). В отличие от США, в Канаде никогда не были популярны идеи «защиты от медиа» (protectionist approach). Зато идеи развития критического мышления (critical thinking approach) и культурологические теории (cultural studies approach), пришедшие из Европы, получили куда большее распространение. Впрочем, взамен лаконично сформулированных шести ключевых понятий (key aspects), выдвинутых британскими медиапедагогами (К.Бэзэлгэт и др.), канадская система медиаобразования предпочитает более широкий понятийный спектр.

К примеру, предлагается восемь следующих ключевых понятий [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.142-143; Duncan, 1989, pp.8-10]:
-все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования;
-каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму;
-форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности;
-медиа создает реальность;
-аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт;
-медиа имеет социально-политическое и коммерческое значения;
-медиа содержит идеологические и ценностные сообщения.

Последнее воспринимается прямой адаптацией знаменитого тезиса М.Маклюэна: “The medium is the message” («Материя – это сообщение»). Очень часто это крылатое выражение переводят по-русски неточно (как «Медиа – это сообщение»). Между тем для более корректного перевода и полноценного понимания смысла фразы можно обратиться к определению, данному «Новой британской энциклопедией»: «medium – это материя (substance), использованная как средство передачи силы или эффекта» [‘medium, a substance used as a mean of transmission of force or effect’. In: The New Encyclopaedia Britannica, Vol. VI, 1984, p.751. – А.Ф.]. Следовательно, у М.Маклюэна речь идет о том, что любая материя (в том числе, конечно, и любые медиатексты) являются сообщениями, которые могут быть восприняты теми или иными субъектами - в том или ином контексте, так или иначе.

Вот почему при изучении различных видов медиа канадские медиапедагоги рассматривают вопросы как можно более широкого медиа-контекста, связанные с их историей, экономическими механизмами, влиянием на аудиторию, типичными жанрами, персонажами, спецификой языка, ролью рекламы, проблемами насилия и секса в прессе и на экране и т.п. [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.139-155; Duncan, 1989, pp.11-32 и др.]. При этом большинство деятелей медиаобразования в Канаде выступает против использования

медиаобразования исключительно в идеологических целях, для всестороннего изучения технических характеристик создания медиатекстов, включая устройство аппаратуры, как, впрочем, и в целях массовой подготовки будущих специалистов в области медиакритики.

3)социокультурная теория медиаобразования *(Social and Cultural Approach)*

Теоретическая база: культурологическая (необходимость образования как результат развития медиакультуры) и социологическая (как результат осознания в педагогике значимости социальной роли медиа). Основные положения социокультурной теории медиаобразования (А.В.Шариков): 1)развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК; 2)учитывая массовость медиааудитории, у профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа; 3)эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние медиа на свою жизнь, что порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

4)семиотическая теория медиаобразования *(Semiotic Approach, Le decodage des medias)*

Эта теория опирается на труды теоретиков медиа семитического (структуралистского) направления, как Р.Барт [Barthes, 1964] и К.Метц [Metz, 1964].

Медиапедагоги-«семиотики» утверждают, что медиа часто стремятся завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, а это угрожает свободе потребления информации. Аудитория, в первую очередь, детская, слишком пассивна по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому цель медиаобразования в том, чтобы помочь учащимся «правильно читать» медиатекст. Основным содержанием медиаобразования становятся коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа, а педагогической стратегией - обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т.д. (denotation/connotation).

В этой связи один из ведущих британских медиапедагогов Э.Харт (A.Hart) писал, что медиаобразование должно еще более активно внедряться в учебный процесс, так как «новая грамотность потребует, чтобы учащиеся изучали «метаязык», который позволит им говорить о медиа» [Hart, 2000, p.21].

Материалом для семиотического анализа стали не только произведения «высокого искусства», но любые тиражируемые объекты – игрушки, туристические путеводители, обложки для журналов и т.д. При этом главенствует принцип «непрозрачности» медиатекста, так как медиа не отражают реальность, но переосмысляют (репрезентируют) ее. Анализ семиотической теории медиаобразования приводит к мысли, что она является полной противоположностью идеологической, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Зато своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория медиаобразования в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как формирования критического мышления аудитории. Правда, без нажима на исследование манипулятивной роли медиа в обществе.

5)эстетическая (художественная) теория медиаобразования (*Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach*) [Halls & Whannel, 1964; Баранов, 2002; Пензин, 1987; Усов, 1989 и др.]

Теоретическая база здесь во многом совпадает с культурологической теорией медиаобразования. Однако главная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному художественному анализу. Вот почему основное содержание медиаобразования опирается на изучение языка медиакультуры, авторского мира создателя художественного медиатекста, историю медиакультуры (историю киноискусства, художественного телевидения и т.д.). Педагоги стремятся здесь научить школьников и студентов критическому анализу художественных медиатекстов, их интерпретации и квалифицированной оценке.

Во многих странах Восточной Европы (прежде всего – в России) эстетическая теория медиаобразования на протяжении многих десятилетий (с 20-х до 80-х годов XX века) сочеталась с идеологической. Сегодня эта теория в значительной степени тяготеет к культурологической теории медиаобразования, поскольку имеет явные совпадения по теоретической базе, в отношении к проблеме «медиа и аудитория» и значительное сходство в целях и задачах, в содержании и педагогической стратегии.

Как справедливо отмечает К.Тайнер (K.Tyner), часто в эстетическом подходе к медиаобразованию киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение. «Некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются

«хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, – «плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными» [Tyner, 1998, p.115].

Вместе с тем некоторые европейские исследователи, к примеру, Л.Мастерман [Masterman, 1997, p.22], считают, что «эстетическая теория» медиаобразования, по сути, дискриминационна (Discriminatory Approach), так как провозглашает конечной целью развитие «способности к квалифицированному суждению» только по отношению к спектру искусства внутри медиаинформации. Л.Мастерман полагает, что «вопросы оценки качества медиатекста не должны быть в медиаобразовании вспомогательными, а не центральными. Главная цель – помочь учащимся понять, как медиа функционируют, чьи интересы отражают, каково содержание медиатекстов, как они отражают реальность, и как они воспринимаются аудиторией» [Masterman, 1997, p.25]. При этом, правда, Л.Мастерман признает, что художественное медиаобразование эффективнее «протекционистского», поскольку направлено в пользу медиа, а не против него.

Эстетическая теория медиаобразования была весьма популярной на Западе в 60-е годы XX века (особенно в среде активных сторонников кинообразования в эпоху расцвета «авторского кинематографа»). Однако, начиная с 70-х годов, она стала интенсивно вытесняться теориями медиаобразования как формирования критического мышления, семиотическими и культурологическими теориями, авторы и последователи которых считают, что художественная сфера медиа – далеко не самая важная в современном мире. Поэтому медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам. Вместе с тем многие учебные программы по медиакультуре сочетают сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практикой.

б)«практическая» теория медиаобразования *(Practical Approach, Technology Approach)*

Данный подход известен также под названием «медиаобразование как «таблица умножения» (то есть имеется в виду, что практическое умение работать с медиааппаратурой учащимся надо знать также хорошо, как таблицу умножения). Теоретической базой здесь, на наш взгляд, служит адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа (например, дети интересуются медиатехникой, значит, надо удовлетворить их потребности – научить их фотографировать, снимать фильмы на кино/видеопленку, создавать интернетные сайты, монтировать, озвучивать их и т.д.).

«Практические» медиапедагоги считают, что проблема влияния медиа на аудиторию не является ключевой, главное - обучить школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру. Отсюда повышенное внимание к изучению технического устройства медиааппаратуры и формированию практических умений использования данной аппаратуры, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

Практический вид медиаобразования был особенно популярен в 30-е - 50-е годы. В частности, если вспомнить историю российского образования, то только такой вид массового медиаобразования одобрялся сталинским режимом во второй половине 30-х – первой половине 50-х годов, что соответствовало тогдашней общей установке на художественное воспитание: минимум размышлений и анализа, максимум исполнительской, преимущественно коллективной, практики (политизированные хоры, парады, шествия, праздники и т.д.). Однако и сегодня данное направление медиаобразования имеет немало сторонников среди российских и европейских педагогов, считающих анализ медиатекстов пустой тратой времени и предпочитающих конкретные практические упражнения в кружках юных киномехаников, операторов, фотографов, «компьютерщиков» и т.д.

Прагматический подход (с ориентацией на креативные умения учащихся) имеет, на наш взгляд, и свои несомненные преимущества, на которые указывают многие исследователи. К примеру, президент Европейской Ассоциации аудиовизуального медиаобразования, бельгийский медиапедагог Д.Шретер (D.Schretter) разработал систему обучения учащихся языку медиа с помощью видеокамеры, видеомагнитофона и телемонитора, вовлекая их в процесс создания своего рода видеосюжета. Его аудитория на практике овладевает теоретическими понятиями медиакультуры («кадр», «ракурс» и пр.), сравнивает реальную действительность с ее видеоизображением, узнает механизм несложных спецэффектов, изучает движение камеры и т.д. В итоге сами учащиеся по заданному сценарию создают собственные минивидеофильмы. Бесспорно, подобный подход способствует развитию творческой личности, и его нельзя не учитывать при создании модели и методики современного медиаобразования.

Отмечая, какие новые, невероятные прежде интерактивные возможности для практической и аналитической работы открываются перед медиаобразованием в связи с мощным распространением мультимедиа - цифровых технологий в аудиовизуальной, компьютерной сфере, Интернета и т.д., Д.Букингэм и Дж.Сэфтон-Грин [Buckingham and Sefton-Green, 1997, p.301], видят в этом процессе не только плюсы, но и минусы. «Новые цифровые технологии дают своего рода смесь

преимуществ и опасностей для медиаобразования. Положительной стороной является то, что теперь в классе можно продуктивно заниматься практической работой. (…) Вы можете сегодня монтировать видеоизображение или полностью создавать его на стандартном компьютере. И это значит, что многие концептуальные вопросы (например, селекции или манипуляции с изображениями) могут быть изучены более практическим и понятным путем. (…). С другой стороны, такого рода технологии могут потенциально индивидуализировать процесс создания медиапродукции» [Buckingham, 1999, p.10], то есть изолировать человека от социума, «запеленать» его в «мультимедийный информационный кокон» Поэтому Д.Букингэм резонно выступает за то, чтобы учащиеся обсуждали медиатексты, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, а активно участвовали в ней.

Наверное, теорию «практического» медиаобразования можно считать разновидностью теории медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей аудитории» с той лишь разницей, что удовлетворяются не сюжетные, жанровые и стилистические предпочтения аудитории в области медиа, а потребности технические и практические. Тем не менее, практическая сторона медиаобразования вовсе не подвергается сомнению со стороны многих других подходов – от формирования «критического мышления» до культурологического медиаобразования. Правда, там практические упражнения носят не главный, а вспомогательный характер.

7)идеологическая теория медиаобразования (*Ideological Approach*) [Gramcsi, 1971; Ellul, 1979 и др.].

Теоретической базой тут является идеологическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны целенаправленно манипулировать общественным мнением, в том числе в интересах того или иного социального класса, расы или нации. Несовершеннолетняя аудитория становится самой легкой мишенью для воздействия с помощью медиа. Отсюда следует приоритетная цель медиаобразования: вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далекие от идеологических взглядов их оппонентов), или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа - самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам, исповедующим «нужную» идеологию), в этом случае усиленно критикуется медиакультура других стран.

Педагогическая стратегия сводится к изучению политических, социальных, национальных и экономических аспектов медиа, к анализу многочисленных противоречий, которые содержат эти аспекты

с точки зрения того или иного класса, расы, религии или нации [Piette & Giroux, 1997, p.102].

Анализ идеологической концепции медиаобразования показывает, что в 20-х – первой половине 80-х она существовала в виде двух основных вариантов – «западного» и «советского». В первом случае медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором случае медиапедагоги (к примеру, из стран так называемого «социалистического лагеря») полагали, что следует критически анализировать медиатексты, созданные на капиталистическом Западе. «Социалистическая» медиапродукция (особенно напрямую пропагандирующая официальную идеологию) изначально считалась политически верной, поэтому выводилась за рамки такого рода критического анализа (за исключением редких случаев «проявления тенденций ревизионизма») [Лацис, Кайлина, 1928; Урицкий, 1954].

«Идеологическая» теория медиаобразования в значительной степени утратила свои былые позиции, но в какой-то мере трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, религиозный, социально-политический подход к медиаинформации. Таким образом, например, педагоги некоторых государств и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры (аналогия с «протекционистским» направлением). В странах «третьего мира» (в латиноамериканских, азиатских, арабских) становится популярным активное противодействие медиа-глобализации (то есть опять-таки американизации). Кроме того, «идеологическая» теория медиаобразования, бесспорно, имеет общие точки соприкосновения с более популярной на Западе теорией медиаобразования как развития «критического мышления». Ибо и та и другая задается вопросами о том, чьим интересам служит та или иная информация, и на какие группы населения она рассчитана [Masterman, 1988; 1994; 1997].

8)теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» (теория ориентации на медиапредпочтения/потребности аудитории) *(Uses and Gratifications Approach)*

Теоретической основой здесь служит теория «потребления и удовлетворения» в области медиа. Имеется в виду, что влияние медиа на аудиторию ограничено, учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Следовательно, приоритетная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь учащимся извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими желаниями и склонностями.

Как мы видим, данная концепция медиаобразования полностью противоположна «инъекционной». Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая – на их позитивном, полезном эффекте. В тоже время, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей довольно близка к теории медиаобразования как формирования «критического мышления», потому что и здесь и там речь идет о том, чтобы развить у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: в первом случае медиапедагоги опираются на «положительные» стороны медиаинформации, а во втором – на «отрицательные», то есть пытаются защитить аудиторию от манипулятивного воздействия медиа. В этом смысле мы согласны с мнением профессора Лондонского университета Д.Букингэма (D.Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения» [Buckingham, 1999, p.9].

9)»предохранительная» («протекционистская», «инъекционная», «защитная», «прививочная») теория медиаобразования *(Protectionist Approach, Inoculatory Approach, Inoculative Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defense Approach, L'Approche Vaccinatoire)* [Leavis & Thompson, 1933 и др.]

Основа - «инъекционная» теории медиа. Данную теорию часто называют также «протекционистской» (предохранительной от вредных воздействий медиа), «теорией гражданской защиты» (то есть опять-таки защиты от медиа) или теорией «культурных ценностей» (имеется в виду, что негативному воздействию медиа противопоставляются «вечные ценности классического культурного наследия» (к примеру, искусство античности или ренессанса). Предполагается, что медиа оказывают очень сильное прямое, в основном негативное воздействие на аудиторию. К примеру, школьники «внедряют» в жизнь приемы насилия, увиденные на экране. Аудитория состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста.

Главная цель медиаобразования в рамках этой теории заключается в том, чтобы смягчить негативный эффект чрезмерного увлечения медиа (в основном по отношению к несовершеннолетней аудитории). Педагоги стремятся помочь учащимся понять разницу между реальностью и медиатекстом путем вскрытия негативного влияния медиа на примерах, доступных для понимания конкретной аудитории.

Сторонники «протекционистской» теории медиаобразования, как правило, основное место в своих программах уделяют проблемам негативного влияния насилия и сексизма. Такой подход особенно

распространен в США. Некоторые американские педагоги руководствовались этой теорией с 30-х - 40-х годов XX века, рассматривая медиа как «агента культурной деградации»: в этом обвинялись комиксы, реклама в прессе и на телевидении, «желтые» массовые издания с их навязыванием стереотипов. Однако для анализа любого, пусть даже самого примитивного медиатекста, «защиты» от манипулятивного воздействия, вероятно, недостаточно, здесь важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических, эстетических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности.

В 90-х годах «защитное» движение получило мощную поддержку со стороны образованной при ЮНЕСКО Международной палаты «Дети и насилие на экране» (The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen). Эта организация, сотрудничавшая со многими медиапедагогами мира, собирала международные научно-педагогические конференции, выпускала специальные журналы, интернетные сайты, книги [Carlson & Feilitzen, 1988, pp.45-202], посвященные проблеме негативного влияния медиа на детскую аудиторию, в первую очередь, в плане изображения насилия. Впрочем, большинство участников этого движения отлично понимало, что помимо борьбы против «экранного насилия» следует активно развивать медиаобразование школьников и молодежи, направленное на формирование критического, самостоятельного, демократического, творческого мышления. Вот почему в конце 2002 года данная организация была переименована в Международную палату ЮНЕСКО «Дети, молодежь и Медиа» (The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media). Таким образом, подчеркивался переход от «защитных» целей к широкому медиаобразовательному спектру задач и действий [Feilitzen & Carlson, 2002, p.11].

Конечно, у «протекционистской» теории медиаобразования в ее чистом виде (то есть направленной только против вредного влияния медиа) немало противников (C.Bazalgette, E.Bevort, D.Buckingham, J.Gonnet, L.Masterman, T.Panhoff, C.Worsnop и др.), которые справедливо считают, что, во-первых, медиа – неотъемлемая часть нашей жизни. А во-вторых, хотя современные дети испытывают большое влияние со стороны медиа, оно оказывает на них меньшее воздействие, чем, скажем, на их родителей в пору их юности. Будучи первым «телевизионным поколением», нынешние сорокалетние куда больше интересовались техническими медиановинками, чем нынешние, пресыщенные информацией дети [Worsnop, 1994, p.34]. Так или иначе, но «инъекционная» теория медиаобразования до сих пор имеет своих сторонников.

10)этическая теория медиаобразования *(Ethic Approach, Moral Approach)*[Пензин, 1987, с.47]

Теоретической базой здесь является этическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории (особенно это касается аудитории несовершеннолетней). Из этого вытекает главная цель этического медиаобразования: приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения (отвечающей, к примеру, конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии и т.д.). Педагогическая стратегия базируется на изучении этических аспектов медиа и медиатекстов [Пензин, 1987, с.47].

На наш взгляд, данная теория вполне может быть синтезирована с идеологической, эстетической, предохранительной и теорией развития критического мышления.

Выводы. Итак, анализ существующих в медиаобразовании концепций показал:

-к «защитному» («протекционистскому», «прививочному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «идеологическую», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от негативного с их точки зрения влияния медиа (включая медиатексты низкого художественного качества). Этому влиянию противопоставляются «классические культурные ценности» или лучшие современные произведения - книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать и «дискриминационными» (*discriminatory*), так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «протекционистских» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, должны учитываться его интересы и вкусы, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать критическое мышление, но и умения отстоять свои медиапредпочтения;

-к «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию формирования критического мышления, так и семиотическую, культурологическую и социокультурную теории. Впрочем, идеологические, этические и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако мы согласны с К.Тайнер (K.Tyner): невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры отвечает

желаниям, или позабавит, к примеру, младших школьников [Tyner, 1998].

-бесспорно, «практическая теория» медиаобразования в чистом виде существенно отличается от «протекционистской» или «аналитической». Однако анализ вышеупомянутых теорий показывает, что практические подходы в качестве составной части в том или ином виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования, что лишний раз свидетельствует о необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса.

-в большинстве случаев теории медиаобразования подчинены центральной роли школьника/студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися.

Анализ трудов по медиакультуре и медиапедагогике приводит к выводу, что в концепциях медиаобразования в целом преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей медиа. В обобщенном виде главные этапы реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:

-развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений осознанного понимания идей (нравственных, философских проблем и пр.), образов и т.д.;

-развитие креативных практических умений на материале медиа;

-получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа.

Порядок освоения этих этапов может быть различным в зависимости от того, на какую медиаобразовательную теорию в большей степени опирается конкретный медиапедагог.

Бесспорно, каждый из этапов можно воплощать в жизнь автономно, однако тогда медиаобразование будет, скорее всего, однобоким. Так в одном случае на первый план выйдет критическое мышление, в другом - практические умения, а в третьем – информация.

Бесспорно, модели медиаобразования, основанные на тех или иных теориях, не являются догмой и могут быть усовершенствованны. К примеру, Д.Букингэм [Buckingham, 2002] считает, что дальнейшие исследования должны ответить на следующие важные вопросы:

-в какой степени та или иная медиаобразовательная модель является достаточно всесторонней – или ее действительно нелишне уточнить?

-в какой мере та или иная модель игнорирует вопросы о культурной или эстетической ценности? Как медиаобразование могло бы обратиться к таким вопросам?

-как определить уровни компетентности аудитории в результате обучения в рамках медиаобразовательной модели, при каких условиях и как этого достичь?
-что может быть основанием для оценки понимания учащимися ключевых понятий (аспектов)? Как можно определить очевидность прогресса в обучении?
-каковы трудности в оценке творческого вклада учащихся в разработку учебных медиатекстов? Как соотносится анализ медиатекстов и изучение практики их создания?
-в какой степени концептуальная модель является рациональной? Должны ли теория и методика медиаобразования принять во внимание *эмоциональные* отношения учащихся (различного возраста и социального статуса) с медиа?
-и, может быть, в первую очередь, как вообще медиаобразование учитывает любую дифференциацию (типологию) аудитории?

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

Наши исследования [Федоров, 2001; Fedorov, 2003] показали, что медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: «дескриптивный» (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); «личностный» (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); «аналитический» (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); «классификационный» (определение места произведения в историческом контексте); «объяснительный» (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге аудитория не только получает радость от общения с медиакультурой, но и умения интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развития 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.). Здесь важны также умения реагировать на произведение (написать рецензию, минисценарий и т.д.), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретать знания (знакомиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в разные исторические эпохи,

изучать стили, приемы, творчество выдающихся мастеров), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе эпохи глобализации, так как функционирование медиатекстов связано с социальными, политическими, экономическими, религиозными и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося (студента), его гражданской позиции в современном демократическом обществе.

Примечания

Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds). *Children and Media: Image. Education. Participation.* Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-155.

Aufderheide, P., Firestone, C. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy.* Queenstown, MD: The Aspen Institute, p.1.

Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. *Communications,* 4, pp.91-135.

Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide.* Paris: UNESCO, 256 p.

Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.

Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education.* N 3, pp.4-11.

Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds.).*Youth Media Education.* Paris: UNESCO Communication Development Division.

Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.199-211.

Carlsson, U. & Feilitzen, C. von (Eds.) (1998). *Children and Media Violence.* Goteborg: UNESCO, 387 p.

Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.

Ellul, J. (1979). *Propaganda.* N.Y., 1979, p.64.

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Expert's Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean.* Paris: UNESCO.

Feilitzen, C. von & Carlsson, U. (Eds.) (2002). *Children, Young People and Media Globalisation.* Goteborg: NORDICOM, Goteborg University, 262 p.

Feilitzen, C. von. (1999). Media Education, Children's Participation and Democracy. In: Feilitzen, C. von. and Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, pp.24-26.

Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.

Gonnet, J. (1997). Modes et permanences. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.10-15.

Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes.* Paris: CNDP, Hachette, 144 p.

Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. N.Y.: International Publishers.

Hall, S. & Whannel, P. (1964). *The Popular Arts.* London: Hutchinson.

Hart, A. (1997). Textual Pleasures and moral Dillemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.199-211.
Hart, A. (1998a). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives.* Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. . *Telemedium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.21.
Hart, A. (Ed.) (1998b). *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 208 p.
International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2001). Vol. 14. Smelser, N.J. & Baltes, P.B.(Eds.). Oxford, p.9494.
Kubey, R. (1997). Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick & London: Transaction Publishers, p.2.
Leavis, F.R., & Thompson, D. (1933). *Culture and Environment.* London: Chatto & Windus.
Masterman, L. (1985). *Teaching the Media.* London: Comedia Publishing Group, 341 p.
Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed*.) Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
Masterman, L. (1998a). *18 Principles of Media Education.* http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm
Masterman, L. (1998b). Media Education Revolution. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives.* Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, p.x.
Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemedium. Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, p.7.
Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe.* Strasbourg: Council of Europe, pp.6-59.
McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). *City as Classroom : Understanding Language and Media.* Richmond Hill, Ontarioo : Irwin Publishing.
McLuhan, M. (1964).*Understanding Media.* New York : McCraw-Hill.
Metz, C. (1964). Le Cinema: Langue ou language? *Communication,* N 4, pp.2-90.
Piette, J. & Giroux, L. (1997). The Theoretical Foundation of Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age. New* Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.89-134.
The New Encyclopaedia Britannica, Vol. VI, 1984, p. 751.
Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information.* Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
UNESCO (1984). *Media Education.* Paris: UNESCO, p.8.
UNESCO (1999). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Education for the Media and the Digital Age.* Vienna: UNESCO, pp.273-274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media.* Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p.152.
Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education.* Mississauga, Ontario: Wright Communications, p.x.
Worsnop, C. M. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education.* Mississauga: Wright Communication, 179 p.
Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.
Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. – 51 с.

Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. – 1993 (a). - № 4. – С.22-23.
Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. – 1993 (b). - № 5. – С.31-32.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
Российская педагогическая энциклопедия. Т.1 /Гл.ред.В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.
Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1989.
Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук.Ю.Н.Усов. – М., 1998. – С. 55-59.
Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

Основная литература

Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. – 51 с.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 284 с.
Лотман Ю.М. Семиотика и проблемы киноэстетики. – Таллин: Эсти Раамат, 1973. – 137 с.
Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. – 1993 (a). - № 4. – С.22-23.
Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. – 1993 (b). - № 5. – С.31-32.
Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Отв.ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 79 с.
Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 175 с.
Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникации. – М., 1998.
Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Международный ун-т бизнеса и управления, 1997.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Терин В.П. Массовая коммуникация. – М.: Изд-во МГИМО, 2000. – 224 с.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. – М.: Новая школа, 1993. – 90 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура. Словарь. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2000. – 149 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации. М.: Социальные отношения. Перспектива, 2003. – 248 с.
Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых коммуникационных процессов. – М.: Мысль, 1973. – 213 с.

Дополнительная литература

Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.
Борев В.Ю., Коваленко А.В. Культура и массовая коммуникация. – М.: Наука, 1986 . – 304 с.
Землянова Л.М. Зарубежная коммуникавистика в преддверии информационного общества. – М., 1999.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
Федоров А.В. Медиа и образование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С.15-23.
Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С.29-30.
Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе//Журналистика в 2003 году: обретения и потери, стратегии развития. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – С.38-39.
Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. – 2000. - № 2. – С.33-38.
Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С.149-158.
Федотова Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления. - М., 1996.
Хилько Н.Ф.Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Шкондин М.В. Средства массовой информации: системные характеристики. – М., 1995.

3.Основные исторические этапы развития медиаобразования в России

Цели. После изучения главы 3 студент должен

a) знать:	***b) уметь:***
- основные этапы истории возникновения и развития медиаобразования в России;	- выявить отличия конкретных этапов развития медиаобразования в России
- особенности развития медиаобразования в России на различных исторических этапах;	- анализировать характер влияния идеологии на развитие отечественного медиаобразования в 20-х – 80-х годах XX века
- основные направления деятельности ведущих отечественных медиапедагогов	- выявить разницу между творческими подходами ведущих отечественных медиапедагогов
- основные проблемы и тенденции современного этапа развития медиаобразования в России	- обозначить трудности и проблемы, с которыми сталкивается развитие медиаобразования в современной России
- характер деятельности Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России	- раскрыть сущность и задачи основных акций, осуществленных Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики России

Основные вопросы к главе 3

Почему в 20-х – 50-х годах в России доминировала «практическая» и «идеологическая» теории медиаобразования, а в 60-х – 70-х на первый план вышла эстетическая теория медиаобразования?

В какой степени и как именно идеология повлияла на развитие отечественного медиаобразования в 20-х – 80-х годах XX века?

Кто из отечественных медиапедагогов был наиболее последовательным сторонником эстетической теории медиаобразования? Почему?

С какими трудностями и проблемами сталкивается развитие медиаобразования в современной России?

Какие акции Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России можно считать наиболее успешными?

Ключевые слова главы 3

Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России	ОДСК
киноклуб	основные этапы истории развития медиаобразования в России
кинокружок	радиокружок
кинообразование	стенгазета
кинофакультатив	юнкоры

3.1.Становление медиаобразования в России (20-е годы XX века)

Как и всё образование в целом, медиаобразование в России долгие годы находилось под жестким идеологическим давлением. Доступ ко многим источникам (фильмам, радио/телепередачам, книгам, журналам, газетам, фотографиям, звукозаписям) был затруднен по цензурным мотивам. Однако медиаобразование в России существует уже свыше 80 лет.

Осенью 1919 года в Москве была открыта первая в мире киношкола (сейчас это ВГИК - Всероссийский государственный институт кинематографии). ВГИК готовил и готовит специалистов по всем основным направлениям, связанным с созданием фильмов, их финансированием, прокатом, анализом в прессе и т.д. В том же 1919 году в Петербурге возник еще один вуз - Высший институт фотографии и фототехники. Профессионалов в области кино пытались в 20-е годы выпускать и другие учебные учреждения, но к началу 30-х они исчезли из-за разного рода экономических и идеологических причин.

Важным компонентом общего медиаобразования в нашей стране в 20-х годах были киноклубы, любительские кинофотостудии и сеть кружков «юнкоров» (юных корреспондентов). С 1925 года в России интенсивно работало Общество друзей советского кино (ОДСК). В Центральный совет этого общества входили С.Эйзенштейн, В.Пудовкин, Д.Вертов, В.Туркин и другие известные российские кинематографисты. Плакаты «Все в ОДСК!» появились тогда даже в небольших провинциальных городках. Агитфильмы с тем же призывом демонстрировались перед началом игровых картин. Почти каждая ячейка ОДСК стремилась приобрести кинокамеру для съемок местной хроники. Во всяком случае, в середине 20-х годов в Москве было около 50 коллективов ОДСК, у которых имелась киноаппаратура, а в Питере - таких групп было 93 [Ильичев, Нащенкин, 1986, с.7]. Аналогичные кружки, где показывали, смотрели, обсуждали и снимали фильмы, читались лекции, проводились выставки, работали в Астрахани, Вологде, Ростове-на-Дону, Воронеже, Томске, Омске, Новосибирске, Иркутске, Подольске и других городах. По инициативе Центрального совета ОДСК в Москве были открыты специальные учебные курсы для кружковцев со всей страны, преподавателями которых были Н.Зархи, А.Роом, В.Пудовкин и другие видные деятели российского киноискусства. Тексты лекций, прочитанных на этих курсах, издавались в виде методических брошюр. В 1928 году состоялась первая Всероссийская конференция ОДСК, делегаты которой представляли около 60-ти отделений и ячеек. В течение нескольких лет ОДСК (В 1929 году у него несколько изменилась аббревиатура - ОДСКФ - Общество

друзей советской кинематографии и фотографии) издавало свою газету под названием «Кино». В 1930 году это общество объединяло 110 тысяч членов. При этом уставом ОДСКФ предусматривались следующие задачи: изучение массового зрителя и политико-воспитательная работа с помощью кино, развитие кинофотолюбительства; использование кино в школах; содействие превращению кинотеатров в подлинные очаги культуры.

Нехватка аппаратуры заставляла активистов ОДСКФ искать оригинальные подходы. К примеру, в первой половине 30-х ребята из школьного кружка в Новосибирске сделали киноаппарат из жести по собственным чертежам, приладили к нему оптику из фотоаппарата и даже сняли этой камерой несколько короткометражных сюжетов [Ильичев, Нащенкин, 1986, с.42].

В 20-х годах медиаобразование на материале прессы, фотографии и кино набирало силу и в обычных школах. 24 января 1927 года при активном участи ОДСК в Москве состоялось совещание по вопросам детского и школьного кино. В своем постановлении совещание констатировало, что в этом вопросе предстоит сделать еще многое: слабо разработана методика педагогической работы с юными зрителями, киносеансы для детей и подростков еще мало распространены. Поэтому было рекомендовано подготовить указания по ведению учебной и воспитательной работы на киноматериале (учитывая при этом различные типы восприятия детей), организовать выпуск фильмов для детей, которые должны идти в специальных детских кинотеатрах, скоординировать на этом направлении усилия образовательных и культурных организаций и учреждений. В 1927 году на официальном уровне была выдвинута идея введения «курса по киноработе среди детей» в программу педагогических техникумов. Существовавший тогда в Москве Институт методов внешкольной работы одной из своих задач выдвинул выработку организационных форм, содержания и методов массовой работы с детьми в кино [Менжинская, 1927], изучение запросов юных зрителей, кинофикацию школ, создание сети детских кинотеатров со специальными работниками - кинопедагогами. Ведущий научный сотрудник Института методов внешкольный работы Ю.И.Менжинская считала, например, что кинообразование учащихся должно быть основано на систематическом проведении бесед о фильмах, включая разговор об их содержании, языке, средствах выразительности [Менжинская, 1927].

В 1925 году вышла одна из первых в России книг по проблемам кинообразования - «Кинематограф и дети». Ее автор П.И.Люблинский рассуждал о влиянии кино на школьную аудиторию, о возможных педагогических подходах использования экранного искусства в

тогдашних условиях [Люблинский, 1925]. Другой известный педагог, А.М.Гельмонт (1895-1963), был убежден, что кинообразование должно быть основано на изучении детского кинозрителя (как воспринимают дети разного возраста кино вообще и отдельные типы кинокартин в частности?; какое воздействие оказывает кино на детей?; на какие именно стороны детского поведения оно воздействует? и т.д.), на разработке методики «преподнесения детям кинокартин» (объем кинопоказа, техническая оснащенность детского кинотеатра, кинопедагогическая работа с детской аудиторий), на создании специальных фильмов для детской аудитории [Гельмонт, 1927, с.9-21]. Под редакцией А.М.Гельмонта в 1929 году вышел солидный сборник статей «Кино - дети - школа», в который были включены методические материалы по кинообразованию школьников. Несколько позже А.М.Гельмонт опубликовал еще одну свою работу - «Изучение детского кинозрителя», где была описана методика анкетирования, бесед, конференций со школьниками, наиболее эффективные приемы анализа сочинений и других письменных работ и результатов творчества учащихся на темы, связанные с киноискусством.

По данным Б.Н.Кандырина, только за два месяца 1928 года в Москве киноуроками было охвачено 35 тысяч детей. «Перед началом сеанса лектор, кинопедагог (...) читает вступительное слово, в котором бегло упоминается пройденная тема. Во время демонстрации картины лектор проводит обычный урок, иллюстрируя свою речь кадрами, проходящими перед глазами зрителя на экране. По мере надобности просмотренный материал закрепляется после сеанса на занятиях в школе. Программы киноуроков подбираются и монтируются ОДСК (...). Утренники обслуживаются специалистами-кинопедагогами, ведущими работу с детьми, как в фойе, так и в зрительном зале. Форма работы в фойе перед началом сеанса во многом зависит от помещения театра. Обычно с детьми проводятся беседы о просмотренных картинах, любимых актерах, объясняется техника кинотрюков и т.п. (...) Тут же в фойе развешаны плакаты и рисунки, подготавливающие ребят к восприятию фильма. (...) Перед началом сеанса в зрительном зале читается вступительное слово, в котором кинопедагог, не рассказывая содержания картины и почти не касаясь его, вводит зрителей в обстановку и настроение картины. От удачного построения вступительного слова во многом зависит успешность проведения сеанса» [Кандырин, 1929, с.57-58]. Российские кинопедагоги тех лет активно использовали также такие формы работы, как организация выпуска стенгазеты с рецензиями, рисунками и заметками о кино самих ребят, школьные кинокружки и т.д.

Параллельно развивалось медиаобразование школьников и молодежи на материале прессы. «Правительство активно способствовало этому процессу, преследуя (...) две основные цели: широкое распространение коммунистической идеологии; ликвидацию неграмотности населения (напомним, что почти половина населения даже не умела читать). Эти две цели были теснейшим образом связаны между собой. И это вело к значительному увеличению роли медиа в советском обществе. (...) Наблюдается появление десятков газет и журналов, создаваемых разного рода организациями школьников, союзами молодежи и т.п. Часто «юнкоры» и «деткоры» объединялись в кружки, в которых профессиональные журналисты обучали их готовить материалы для газет и журналов» [Шариков, 1990, с.29-30]. Многотиражная пресса, стенгазеты в 20-е годы выпускались коллективами учащихся практически во всех российских городах той эпохи. Отмечу еще одну необычную форму прессы - «живую газету», то есть драматизацию «выпусков новостей» или театрализацию информации. Иногда это напоминало своего рода «телевещание» без эфира, иногда - веселый театральный «капустник». В связи с усилившимся влиянием радио оно также становится одним из средств образования школьников.

3.2.Синтез «идеологической» и «практической» концепций в российском медиаобразовании в 30-х – 50-х годах XX века

Многие творческие начинания российского медиаобразования были ликвидированы сталинским режимом в 1934 году, когда было принято решение распустить ОДСКФ. Со второй половины 30-х до первой половины 50-х разрешены были в основном лишь «пропагандистские киномероприятия», практическая деятельность любительских кружков фотокиносъемки, да выпуск стенгазет, полностью превращенных в пропагандистский идеологический рупор сталинского режима.

На первый взгляд, решение о ликвидации ОДСКФ выглядело парадоксально: зачем нужно было уничтожать массовую организацию, находящуюся под строгим идеологическим контролем, провозгласившую своим лозунгом пропаганду социалистических идей и достижений нового строя средствами кино и фотографии? Однако резоны, и притом - основательные, все-таки были. Несмотря на строгую цензуру, дискуссионные клубы ОДСКФ в той или иной степени развивали не только самодеятельное творчество, но и критическое мышление аудитории, а, следовательно, могли вызвать и нежелательные для тогдашних властей мысли, касающиеся не только фотографии, прессы или кино, но и окружающей жизни, социального устройства

страны. Да и камеры любителей из ОДСКФ тоже могли снять что-то не слишком парадное, не санкционированное свыше...

«Система тоталитарного мышления нанесла огромный вред не только художественному процессу, но и зрителю. Мощная машина образования и воспитания ориентировала и художника и зрителя на однозначность, на стандарт. Важные особенности передовых тенденций кинообразования в нашей стране заключались в расшатывании однозначности, причем не только в специфической области экранных зрелищ, но и в педагогике» [Вайсфельд, 1993, с.4].

Борьба с «критическим мышлением» в области медиаобразования шла во второй половине 30-х - первой половине 50-х годов и в высшей школе. Многие киновузы были закрыты, либо перепрофилированы, поэтому аудиовизуальное образование в России было сосредоточено только в двух высших учебных заведениях (еще несколько вузовских факультетов готовили профессиональных журналистов).

3.3.Доминанта «художественной концепции» в российском медиаобразовании в 60-х – 80-х годах XX века

Движение медиаобразования в обычных российских вузах и школах стало возрождаться только в конце 50-х - начале 60-х годов XX века. Увеличивалось число учебных заведений, в которых проводились занятия по кинообразованию (Москва, Петербург, Воронеж, Ростов, Самара, Курган, Тверь, Таганрог, Екатеринбург и др.). Начиная с 1957 года в России снова стало развиваться киноклубное и кинолюбительское движение, объединившее тысячи поклонников десятой музы разного возраста. В 1967 году в Москве был проведен первый широкомасштабный семинар по киноклубному движению, на котором присутствовали представители 36 киноклубов страны. Далее такого рода акции были продолжены (Воронеж, Самара, Пущино и т.д.). Киноклубам (как, впрочем, и кинообразованию) активно помогали киноведы Н.А.Лебедев, Д.С.Писаревский, И.В.Вайсфельд, Л.И.Пажитнова, «кинокритики с педагогическим уклоном» И.С.Левшина, Л.А.Рыбак, режиссер Г.Л.Рошаль и другие. Уставы многих клубов предусматривали не только просмотры и обсуждения фильмов, но и изучение истории киноискусства, творчества выдающихся мастеров, социологические исследования и т.д.

Ячейки кинолюбителей стали возрождаться в Москве, Питере, Азове, Владимире, Выборге, Уфе, Иваново, Иркутске, Красноярске, Магнитогорске, Орле, Перми, Петропавловске-Камчатском, Таганроге, Туле, Тюмени, Тобольске, Самаре, Саратове, Серпухове, Ростове-на-Дону, Рыбинске, Рязани, Челябинске, Ярославле и других городах. Это движение развивалось и в сельской местности - в Московской, Псковской, Новосибирской, Омской и других областях. В рамках

Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве состоялась международная встреча по любительскому кино, а чуть раньше прошел первый Московский фестиваль самодеятельного кинотворчества. В 1959 году открылся первый Всесоюзный смотр любительских фильмов, на который было прислано более 500 лент. В том же году российские кинолюбители получили возможность выйти на арену международных фестивалей. Успешно прошли и следующие смотры работ кинолюбителей в 1962, 1964 и 1967 годах (с 1972 года такого рода смотры и конкурсы проходили уже практически ежегодно). К 1967 году в стране насчитывалось около 4 тысяч любительских кинокружков и студий [Ильичев, Нащекин, 1986, с.38]. Некоторые из них стали своего рода медиакомплексами. Студийцы и кружковцы занимались социологическими исследованиями в области кино, изучали историю киноискусства, организовывали просмотры и дискуссии фильмов, выставки и киновечера, снимали документальные, игровые и анимационные фильмы и т.д. Возрождалось и движение юных корреспондентов и фотографов, школьных журналистов и т.д.

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

В связи с большей доступностью 8-ми и 16-ти миллиметровых камер движение кружков и любительских киностудий в России продолжало активно развиваться вплоть до первой половины 80-х годов. Руководителей таких коллективов на одном из своих факультетов стали готовить Московский институт культуры, факультеты общественных профессий при некоторых педагогических институтах и университетах. Количество кружков и студий возросло с 5 тысяч (1974) до 11 тысяч (1983), а количество участников этих коллективов возросло с 60 тысяч до 120-150 тысяч человек [Ильичев, Нащекин, 1986, с.53-60]. Во второй половине 80-х многие из этих кружков стали переходить на съемки фильмов на видеопленку, что, бесспорно, упрощало и удешевляло съемочный процесс (не нужна была проявка и печать материала, не было надобности в громоздком кинопроекторе и т.д.).

В 1967 году был создан Совет по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов (Москва). Совет на общественных началах возглавлялся киноведом Н.А.Лебедевым (1897-1978). Затем Советом стал руководить киновед и теоретик кинодраматургии И.В.Вайсфельд (1909-2003). Среди российских деятелей кино/медиаобразования, начавших активную практическую работу в школах, вузах и киноклубах еще с начала 60-х годов, следует назвать Ю.Н.Усова, И.С.Левшину, З.С.Смелкову (Москва), Н.С.Горницкую (Санкт-Петербург), С.Н.Пензина (Воронеж), Ю.М.Рабиновича (Курган), О.А.Баранова (Тверь), С.М.Иванову (Таганрог), Е.В.Горбулину (Армавир), Э.Н.Горюхину (Новосибирск) и других.

С первых же дней своей работы Совет попытался объединить усилия медиапедагогов-энтуазиастов из разных городов страны (Москва, Петербург, Армавир, Воронеж, Тверь, Курган, Самара, Новосибирск, Орел, Красноярск, Ростов, Таганрог, Тамбов, Екатеринбург, Уфа, Кирово-Чепецк и др.). Было налажено сотрудничество с Министерством просвещения, Академией педагогических наук и Государственным комитетом по кинематографии, в частности, по линии помощи в создании и публикации учебных программ, пособий, распространения практического опыта, организации семинаров и конференций. Начиная со второй половины 60-х, такого рода конференции проходили в Москве, Таллине, Алма-Ате, Ереване, Тбилиси, Петербурге, Киеве, Кургане, Болшево. В 1975 году в Москве прошла знаменательная международная консультационная встреча по кинообразованию, несколько позже – совместные семинары российских, немецких и венгерских медиапедагогов.

В 60-е - 80-е годы были разработаны программы по основам киноискусства для школ и педагогических институтов. Их авторы избегали жесткой регламентации, догматической направленности - тех ограничений, той однозначности, которых требовали официальные теоретики соцреализма. В методических указаниях к программам подчеркивалось, что соприкосновение с искусством должно доставлять радость познания: задача кинопедагогики не подготовка узких специалистов-киноведов, а расширение духовного кругозора учащихся, развитие личности. Занятия многих российских медиапедагогов можно было определить ведущим понятием: ***диалог***. Разрушалась старая схема, когда учитель являлся в первую очередь источником информации познаний, а учащийся - воспринимающим устройством, давался больший простор для творчества, импровизации, для игровых форм проведения занятий. При этом игра рассматривалась как своеобразное моделирование действительности (в этом контексте целесообразно

обращение к психологическим исследованиям Эльконина), помогала постижению внутренней динамики произведений, их глубинных истоков [Вайсфельд, 1993, с.5].

Впрочем, у некоторых российских деятелей медиаобразования можно было обнаружить и устаревшие педагогические подходы. К примеру, А.Я.Бернштейн был убежден, что «воспитание средствами киноискусства невозможно без систематического художественного контроля над тем, что ежедневно видит ученик в кинотеатре и по телевидению» [Бернштейн, 1971, с.7]. Здесь, на мой взгляд, наблюдалась отчетливая перекличка с аналогичными взглядами многих американских медиапедагогов (особенно 40-х-70-х годов), считавших, что главная задача медиаобразования - жесткий контроль, «информационная защита», «инъекционно-прививочные» технологии, направленные против вредного воздействия экрана, прессы и т.д.

Если говорить о вузах, то в основном там читались лекции и проводились практические занятия для будущих учителей, которые после окончания института занимались медиаобразованием в школах. Свой вклад в медиаобразование внесли и некоторые институты усовершенствования учителей (Москва, Курган, Тверь), готовившие педагогов к работе со школьниками на материале киноискусства с помощью спецсеминаров и спецкурсов. В других университетах медиаобразование становилось частью общего эстетического образования.

Все эти годы медиаобразование в обычных вузах и школах России не являлось обязательным. Как правило, это были учебные курсы по выбору самих учащихся. Конечно, помимо факультативных предметов и кружковых занятий, специально посвященных медиакультуре, существовали и интегрированные курсы. В этом случае медиаобразование становилось составной частью дисциплин эстетического (литература, изобразительное искусство, музыка, мировая художественная культура, эстетика), лингвистического (русский и иностранный языки), историко-философского (история, философия, право) и иных циклов.

К примеру, регулярное чтение спецкурса по киноискусству в Воронежском педагогическом институте стало проводиться с 1970 года. Затем подобные курсы стали читаться в Воронежском университете и Институте искусств, в некоторых школах города. Аналогична структура очагов медиаобразования и в других российских городах (Москва, Петербург, Курган, Тверь, Ростов, Самара, Таганрог и др.). Как правило, речь идет о спецкурсах по медиаобразованию в ведущих городских вузах (университетах, педагогических институтах), о киноклубах, о кинофакультативах, кружках юных кинофотолюбителей,

журналистов - в школах, в учреждениях дополнительного образования и культуры.

В первой половине 80-х в Тушинском районе Москвы под руководством Ю.Н.Усова был проведен масштабный эксперимент по внедрению кинообразования в начальной и средней школе. Осуществлялись эксперименты по медиаобразованию (на материале прессы, кинематографа и телевидения) и в летних оздоровительных центрах («Океан», «Орленок»). Все больше российских медиапедагогов стремились избежать навязываемой «сверху» идеологической концепции в образовании. В эстетической теории медиаобразования виделась возможность избежать официоза и возможность развития художественного восприятия/вкуса, творческого мышления учащихся на материале лучших произведений медиакультуры.

Важным компонентом медиаобразования всегда считался выпуск программ и учебных изданий. С начала 60-х столичные («Просвещение», «Педагогика», «Детская литература», «Новая школа», «Киноцентр», «Искусство») и провинциальные издательства выпустили немало монографий, учебных пособий, научных сборников, программ, посвященных кино/медиаобразованию. Статьи по проблемам кинообразования публиковались в журналах «Искусство кино», «Педагогика», «Специалист», «Культурно-просветительная работа», «Киномеханик» и др. Правда, некоторые из опубликованных работ были перенасыщены идеологическими догмами, а методические пособия давали иногда слишком примитивные схемы организации педагогической работы с детьми.

Одним из самых активных энтузиастов-издателей литературы о кинообразовании был Л.А.Рыбак - педагог, киновед, главный редактор издательства БПСК - Киноцентр (эту должность он занимал со второй половины 70-х до своей кончины во второй половине 80-х годов). Автор нескольких блестящих киноведческих монографий (о творчестве М.Швейцера, Ю.Райзмана, Л.Куравлева и др.), Л.А.Рыбак стал основателем очень важной для поддержки медиаобразования в России книжной серии под общей рубрикой «Кино и школа». В рамках этой серии Л.А.Рыбак также опубликовал и свои четыре книжки [Рыбак, 1975; 1976; 1978; 1980], написанные увлекательным и ярким языком, доступным как педагогам, так и старшеклассникам. В трех из них шла речь об экранизациях русской классики и современной литературы. В книге «Наедине с фильмом» Л.А.Рыбак рассказал о тонкой сфере восприятия экранного кинопроизведения. «Когда-то - до того, как стать кинокритиком, - писал Л.А.Рыбак, - я более полутора десятилетий был школьным учителем. Ходил с ребятами в кино. И случалось, всерьез обижался, если кто-то из моих учеников, посмотрев хорошую картину,

не считал ее хорошей, объявляя во всеуслышанье: «Лабуда!» - ни с художниками, ни с педагогом не церемонясь. Я злился: понимай картину по-своему, но - понимай! Впечатления кинозрителей всегда неравноценны, потому что они индивидуальны, стремиться к их уравниванию бессмысленно, но как добиться, чтобы, индивидуальные, они возникали и не были бедны?» [Рыбак, 1980, с.6]. Согласитесь, этот вопрос все еще стоит на повестке дня процесса медиаобразования и сегодня, хотя многие медиапедагоги (как российские, так и зарубежные) не раз пытались на него ответить - и в теории, и в практике...

Словом, учебно-педагогической литературы было выпущено немало. Однако за все эти годы так и не удалось наладить выпуск хоть сколько-нибудь регулярного издания по медиаобразованию - газеты или журнала. А без этого координация автономных усилий российских медиапедагогов была и остается весьма затруднительной.

Значительно лучше обстояли дела в области научных исследований по проблемам кино/медиаобразования. В этой области лидировала лаборатория экранных искусств Института художественного воспитания при тогдашней Академии педагогических наук. Первые кандидатские диссертации, посвященные проблемам медиаобразования, появились еще в 60-х годах: исследования О.А.Баранова (1968), А.С.Карасик (1966), Ю.М.Рабиновича (1966) и Р.Г.Рабиновича (1966) были о кинообразовании школьников. Диссертация С.Н.Пензина (1967) исследовала медиаобразовательную роль телевидения, а диссертация В.И.Саперова (1969) анализировала проблему использования радиовещания в воспитании учащихся. В 70-х были успешно защищены кандидатские диссертации, развивавшие идеи художественного образования школьников на материале аудиовизуального медиаобразования (Н.В.Гончарова, 1970; С.В.Соколова, 1971; Ю.Н.Усов, 1974; И.С.Левшина, 1974; Г.С.Лабковская, 1976; С.М.Иванова, 1978; З.С.Малобицкая, 1978; В.А.Монастырский, 1979). Диссертации на школьном материале открыли дорогу исследованиям, обращенным к проблеме медиаобразования в институтах и университетах (Л.Н.Сереженкова, 1982; С.М.Одинцова, 1981; С.Н.Пензин, 1987 и др.).

При этом, естественно, продолжался процесс исследования медиаобразования со школьниками: в плане создания и использования экранно-звуковых средств в школе (Л.П.Прессман, 1981; В.И.Булавко, 1982; Б.Хидирова, 1982; А.З.Сайдашев, 1985), самодеятельного кинотворчества школьников (Э.А.Янеляускас, 1983; Ю.И.Божков, 1984; П.Д.Генкин, 1985), социально-психологических аспектов (Ч.А.Шакеева, 1983; Н.Б.Кириллова, 1983), анализа зарубежных фильмов (А.В.Федоров, 1986), межпредметных связей курсов литературы и

киноискусства (Г.А.Поличко, 1987), использования кино как комплексного воспитания школьников (Н.В.Гутова, 1987), эстетического воспитания и художественного развития школьников (Н.Н.Яковлева, 1988; Ю.Н.Усов, 1989, Е.А. Черкашин, 1989).

Однако в целом картина развития медиа/кинообразования «была далеко не идиллической. Постепенное занижение роли гуманитарного начала в средней и высшей школе было преградой для внедрения аудиовизуальной культуры и в целом эстетического воспитания средствами кино. Процесс торможения особенно усилился в 70-х - первой половине 80-х годов. (...) Созданный в Калинине в школе-интернате киномузей был переведен в школу № 26, а затем (в 1982 году) ликвидирован» [Вайсфельд, 1988, с.6]. Дело в том, что на всех этапах развития медиаобразования в России у него были не только сторонники, но и убежденные противники, которые боялись, например, что «поспешное и неуклюжее осуществление идей школьного кинообразования может разрушить назойливым вмешательством непосредственный контакт между экраном и юными зрителями. Дескать, встанут из-за парт полчища обученных молодых критиков, стремящихся к общей усредненной оценке кинопроизведения, - конец зрительским радостям. Ведь чтобы наслаждаться киноискусством, нужно смотреть фильмы непредубежденно, привольно и непосредственно. (...) Нельзя приравнивать посещение кинотеатра к обязательным школьным занятиям. Нельзя замораживать любовь юной публики к кинематографу» [Рыбак, 1980, с.4].

Бесспорно, в конце 80-х российские медиапедагоги получили существенную «перестроечную» государственную поддержку (например, в 1988-1991 годах общество Друзей кино - ОДК, включавшее Ассоциацию деятелей кинообразования, финансировалось из госбюджета). Однако с распадом Советского Союза госдотация быстро иссякла…

Аналогичные процессы произошли и в российском кино/видеоклубном движении. После долгого сопротивления властей, прозорливо видевших в киноклубном (как и в медиаобразовательном) движении источник несанкционированного развития критического, оппозиционного мышления, в 1988 году была, наконец, официально создана Российская Федерация киноклубов. В это «перестроечное» время многим казалось, что для киноклубов наступили золотые дни. Создание Федерации виделось как долгожданное избавление от цензурных запретов и диктата ширпотреба, как возможность обмена лучшими отечественными и зарубежными фильмами. Федерация киноклубов стала формировать киновидеоколлекцию, «клубники» приглашались на разного рода семинары, конференции и фестивали,

активно проходили встречи с мастерами экрана. Казалось бы, смотри и радуйся... Но тотальное повышение цен диктовало свои законы. Вскоре даже солидные прежде российские киноклубы редко могли позволить себе роскошь выписать из столицы фильмокопии. Чего уж говорить о маленьких клубах в небольших провинциальных городах.

Несмотря на все трудности, в этот период в России наметился «процесс «углубления» медиаобразовательных исследований, переход от описания и обобщения педагогического опыта к выявлению психологических и/или социологических пластов данного феномена; усиление интереса исследователей к проблеме детского творчества, связанного с медиа; «снижение» возраста детей, с которыми исследователи пытаются проводить медиаобразовательную работу; в 1980-е годы произошло «смещение» в начальную школу; повышение уровня обобщений в медиаобразовательных диссертациях» [Шариков, 1990, с.38-39].

3.4.Поиски новых ориентиров медиаобразовании в России (90-е годы XX века – начало XXI века)

Конечно же, исчезновение остатков «железного занавеса» Восток-Запад в начале 90-х было важным демократическим шагом - россияне получили возможность (к сожалению, для многих весьма ограниченную финансовыми причинами) совершать зарубежные поездки, телевидение и кинематограф перестали быть для российских граждан единственным окном в мир. На исходе прошлого столетия киноискусство (включая зарубежное) уже не являлось желанным дефицитом, и фильмы в огромных количествах демонстрировались по десяткам метровых, дециметровых, спутниковых, кабельных телеканалов. При этом репертуар интенсивно насыщается зрелищными боевиками, преимущественно американскими.

Сегодня этот процесс еще больше усилился: к уже перечисленным аудиовизуальным источникам добавились Интернет, DVD, CD-ROM и т.д. Огромное количество информации о мире медиа поступает из сотен газет, журналов и книг. К началу XXI века чуть ли не каждая городская российская семья обзавелась домашним видеомагнитофоном. Перестали быть редкостью компактные видеокамеры, которые легко можно использовать в домашних условиях. Семимильными шагами распространяется компьютерная техника, включающая интерактивную систему игр и т.д. Спрашивается, может ли в этих условиях сохраняться повышенный «дефицитный интерес» молодежи к медиакультуре (например, очень высокая посещаемость кинотеатров, кинолекториев, кружков, киноклубов), свойственный «закрытому обществу» 60-х-70-х? И может ли лишенный медиаобразовательной подготовки школьный учитель, как правило, порядком отставший от

своих учеников по части знакомства с экранной продукцией, быть для них авторитетом в области медиа? Вопросы, понятно, риторические...

Если в 70-х в российских киноклубах с аншлагами (в залах на 500-1000 мест) шли картины Ф.Феллини и М.Антониони, то к началу XXI века выжили только самые сильные киноклубы (в Москве, Ярославле, Воронеже, Самаре и в немногих других крупных городах). Большинство остальных клубов перешло на видео, что после короткого бума посещаемости неизбежно привело к резкому сокращению аудитории. В самом деле: может ли киноклуб с активом в два десятка человек заплатить за аренду фильмокопии, работу синхронного переводчика, транспорт и т.д.? Зрителей, посещавших киноклубы из-за элементарного дефицита зарубежных фильмов, или искавших чего-либо запретного, эротического и пр., сегодня туда и на аркане не затащить. Они полностью переключились на домашнее видео, кабельное, эфирное или спутниковое ТВ, Интернет. К началу XXI века в рядах киноклубного движения остались только подлинные энтузиасты десятой музы, желающие не только смотреть хорошие фильмы, но и общаться, обмениваться впечатлениями. Никоим образом не хочу бросать камни в огород Федерации киноклубов России. Нельзя же, в самом деле, предполагать, что вопреки законам рынка она в порядке гуманитарной помощи будет бесплатно рассылать фильмы во все концы страны. Однако факт остается фактом. «Арт-хаус» на большом экране сейчас доступен зрителям только самых крупных городов. При этом в Москве, например, любой желающий увидит шедевры мирового кино и без всяких киноклубов (в Музее кино, в «Иллюзионе», на многочисленных неделях и фестивалях). В российской провинции, увы, все иначе...

Вместе с киноклубным движением в 90-х годах XX века кризис охватил и кружки, студии кинолюбителей (вернее, видеолюбителей, так как в 90-х годах 8-ми и 16-ти миллиметровая кинопленка практически перестала производиться и поступать в продажу в российские магазины). Количество любительских студий резко сократилось... Союз объединений киновидеолюбителей России (СОКР) не смог подтвердить наличие в России киновидеолюбительских объединений в более чем 50% субъектов федерации (что требовал Закон об общественных объединениях РФ), поэтому был распущен, а вместо него было создано Общество российских киновидеолюбителей с индивидуальным членством, в которое вступили представители 16-ти регионов России [Субботин, 2000, с.12].

Интенсивное развитие видео и информационных технологий изменило облик «клубного» и «студийного» движения в аудиовизуальной сфере. Для показа и съемки фильмов все больше

используются видеомагнитофоны, видеокамеры и компьютеры. Все чаще появляются новые школьные телестудии, компьютерные центры. Несмотря на все трудности, в 90-х годах – начале XXI века фестивали любительских киновидеофильмов проходили в Москве, Петербурге, Ярославле, Кирове, Краснодаре, Твери, Новосибирске, Луге и др. городах. Общество российских киновидеолюбителей участвует во всемирных фестивалях, а юные тележурналисты серьезно конкурируют с «юнкорами» традиционной прессы многотиражек и стенгазет (объединенных с 1990 года в Ассоциацию клубов начинающих журналистов).

Интересный опыт «практического медиаобразования» школьников стал активно внедряться и на российском телевидении. В сентябре 1991 года в утренней программе первого общероссийского канала появился пятиминутный блок «Школьные новости», в котором подростки (впервые за всю историю отечественного ТВ) сами предлагали основную идею сюжета, разрабатывали сценарий, становились ведущими, участвовали в монтаже и т.д. Дети и взрослые работали вместе – реализовывалась «субъект-субъектная» парадигма создания телепередачи. Передача делалась детьми совместно со взрослыми для детей и для взрослых – родителей и учителей [Шариков, 1994, с.11]. Чуть позже в эфир первого канала вышла передача «Сорока», построенная на тех же принципах. В мае 1992 года на канале РТР А.Меньшиков организовал выпуск целого цикла передач (5 раз в неделю по 10 минут) под названием «Там-там-новости», где школьники были также телеведущими и участниками создания передачи. При этом практически все подростки 11-14 лет, которые выступали в роли «телекоммуникаторов», стали отмечать положительные изменения в своей жизни, включая развитие способностей к общению с различными людьми, стремление к получению новых знаний и т.д. «Вот как выразил эту мысль 14-летний М.Азаров из «Там-там-новостей»: «С тех пор, как я стал телеведущим, у меня появилась цель хорошо учиться по всем предметам, чтобы образ, создаваемый мною на телевидении совпадал с реальностью» [Шариков, 1994, с.14].

Впрочем, и традиционное медиаобразование школьников и молодежи на материале прессы не сдавало своих позиций. Детско-юношеское агентство ЮНПРЕСС (С.Н.Щеглова и др.) развернуло здесь весьма активную деятельность, включающую проведение международных фестивалей детской прессы и конференций, публикацию учебно-методической литературы. Начиная с середины 90-х годов, в поле деятельности этой организации органично вошел и Интернет.

Во второй половине 90-х была создана Ассоциация Интернет-образования России, развернувшая сеть треним-семинаров для учителей по всей стране. Интересные Интернет-проекты, связанные с обучением школьников, были разработаны и внедрены Е.С.Полат, Е.Н.Ястребцевой, Я.С.Быховским, Е.В.Якушиной и др.

На рубеже XXI века возникли проекты медиаобразования, интегрированного с искусствоведческими, культурологическими дисциплинами под руководством заведующей одной из лабораторией Российской Академии образования С.И.Гудилиной.

Определенные организационные изменения произошли и в сфере кинообразования. В 1988 году Совет по кинообразованию трансформировался в Ассоциацию деятелей кинообразования. В начале 90-х она вступила в Европейскую ассоциацию медиаобразования, а в конце 90-х была переименована в Российскую Ассоциацию кинообразования и медиапедагогики.

Вместе с тем, как уже отмечалось, медиаобразование в России на протяжении всех своих лет существования сталкивалось с многочисленными трудностями (идеологическими, финансовыми, техническими и др.). В 20-х - 80-х годах движение медиаобразования тормозил цензурный, политический контроль и слабая техническая оснащенность учебных заведений. Казалось бы, к началу 90-х годов XX века российские медиапедагоги получили, наконец, долгожданную свободу и самостоятельность при разработке программ и их практическом воплощении. В самом деле, идеологические и политические помехи исчезли (надеюсь, навсегда). Но технические, кадровые, методические трудности внедрения медиаобразования сохранились и к тому же усугубились финансовыми. Во многих учебных заведениях России в 90-е годы не было не только денег на аудиовизуальную аппаратуру, но и на зарплату учителей. По-прежнему лишь немногие вузы страны готовили будущих учителей к медиаобразованию учащихся. Словом, резкое изменение социокультурной ситуации в России стало серьезным ударом по развитию медиаобразования.

И все-таки медиаобразование в России продолжает развиваться и в этих нелегких условиях. Созданная Председателем Правления Российской Ассоциации деятелей кинообразования Г.А.Поличко фирма «ВИКИНГ» («Видеокинограмотность») успешно воплотила ряд интересных проектов. К примеру, в мае 1991 года на базе Московской средней школы № 1057 открылся первый в России специализированный кинолицей. Были проведены международные конференции по медиаобразованию в Ташкенте (1990) и в подмосковном Валуево (1992), российско-британские семинары по медиаобразованию в Москве (1992,

1995). Был сделан первый (и, увы, единственный) выпуск Всероссийских высших кинопедагогических курсов в Москве (1993). Общее число педагогов - членов Ассоциации деятелей кинообразования достигло 300.

В середине 90-х фирма «ВИКИНГ» разорилась, однако Г.А.Поличко и его коллеги нашли в себе силы не опустить руки. На рубеже XXI века в старинных городах Угличе и Малоярославце, а потом в северных Апатитах стали проводиться летние фестивали детского кино (руководитель проекта – Г.А.Поличко), включавшие мастер-классы по медиаобразованию и медиатворчество учащихся. Начиная со второй половины 90-х, в черноморском Всероссийском оздоровительном детском центре «Орленок» под патронажем группы энтузиастов, возглавляемых известным режиссером В.Грамматиковым, систематически проходят фестивали визуальных искусств – с кино/теле/компьютерными и журналистскими мастер-классами и «деловыми играми» для детей и подростков. Не снизилась активность лаборатории экранных искусств при НИИ художественного образования Российской Академии образования (ее вплоть до своей кончины в апреле 2000 года возглавлял профессор Ю.Н.Усов): публикуются книги и учебные пособия, программы по медиа/кинообразованию (авторы - Ю.Н.Усов, Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, Е.А.Захарова и др.), осуществляются научные эксперименты.

Словом, процесс медиаобразования в России продолжает развиваться. К началу XXI века существенно расширился круг высших и средних учебных заведений, готовящих профессионалов в области медиа. Помимо ВГИКа, Высших курсов сценаристов и режиссеров, Всероссийского института переподготовки и повышения квалификации (в области кино) в России успешно работают Санкт-Петербургский государственный университет кино и телевидения, киновидеоколледжи в Сергиевом Посаде и Санкт-Петербурге, кинотехникумы (Иркутск, Советск, Ростов-на-Дону). Специальность кинотехников можно получить в Воронежском индустриально-педагогическом колледже, Марийском радиомеханическом техникуме, Новосибирском колледже телекоммуникации и информатики, Волжском политехникуме. Профессиональное медиаобразование входит в учебные планы Санкт-Петербургской государственной академии культуры, Санкт-Петербургской Академии театрального искусства, Института повышения квалификации работников телевидения и радиовещания (Москва), Независимой школы кино и ТВ (Москва), мастерской рекламного искусства Юрия Грымова, Мастерской индивидуальной режиссуры (Москва), Института современного искусства (Москва),

Нового гуманитарного университета Натальи Нестеровой (Москва), нескольких анимационных школ и др.

В этот период появились первые обобщающие работы, затрагивающие проблемы медиаобразования в целом (Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, И.В.Челышева, Н..Ф.Хилько, А.В.Шариков). Защищаются диссертационные исследования, посвященные отдельным направлениям медиаобразования (В.В.Гура, Г.М.Евтушенко, Н.А.Леготина, М.Н.Фоминова, Л.К.Шиян, А.Я.Школьник, Е.В.Якушина и др.). В 2000 году была защищена первая в России диссертация (А.А.Новикова), исследовавшая опыт зарубежного медиаобразования, в данном случае американского.

Деятели российского медиаобразования смогли участвовать в различных международных конференциях по медиаобразованию (Франция, Канада, Австрия, Великобритания, Германия, Норвегия, Испания, Бразилия, Греция, Швейцария, США и т.д.), публиковать свои работы во французских, американских, британских, немецких, бельгийских, канадских, австралийских, норвежских журналах, посвященных проблемам медиа и медиаобразования в современном мире.

Силами лаборатории технических средств обучения и медиаобразования под руководством профессора Л.С.Зазнобиной (Российская Академия образования) в 1998 году была разработана концепция школьного медиаобразования, интегрированного в базовое. Медиаобразовательная концепция, учебный план и пакет программ по новой вузовской специализации «Медиаобразование» (03.13.30) был разработан в начале XXI века [Федоров, 2003].

В начале 2000 года были созданы (А.В.Федоров и др.) первые в России двуязычные (русский и английский языки) интернетные сайты по медиаобразованию www.medialiteracy.boom.ru www.mediaeducation.boom.ru , которые только за первые полгода существования посетило свыше двух тысяч человек. В этом же году лаборатория технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования открыла еще один российский интернетный сайт по медиаобразованию (www.mediaeducation.ru). В 2002 году А.П.Короченский [Короченский, 2003] инициировал создание сайта по проблемам медиакритики и медиаобразования http://mediareview.by.ru Практически одновременно труды по медиаобразованию начинают появляться в библиотечном разделе федерального портала Министерства образования и науки России «Аудиториум» (www.auditorium.ru).

В январе 2004 году на федеральном портале Министерства образования и науки Российской Федерации («Российский общеобразовательный портал») открылся новый сайт Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России – http://www.edu.of.ru/mediaeducation На базе этого портала в марте 2004 года была успешно проведена первая всероссийская интернет-конференция Ассоциации кинообразования и медиапедагогики.

Однако, несмотря на официальную регистрацию и внедрение в учебный процесс педагогического вуза (2002) ***специализации*** «медиаобразование», вопрос о подготовке кино/медиапедагогов в сегодняшней России остается открытым. Между тем, как давно назрела необходимость открыть в педагогических вузах, университетах новую ***специальность*** (и соответствующие кафедры) – по медиаобразованию. Выпускники по данной специальности могли бы вести различные спецкурсы по медиаобразованию в различных университетах и институтах России, прежде всего - педагогических. Возникла бы, наконец, необходимая связка: подготовка медиапедагогов в вузах – медиаобразование школьников. Тогда, наверное, можно было бы говорить о значительном продвижении нашей страны по пути медиаобразования, столь актуального и необходимого в наше время информационных технологий и средств массовой коммуникации.

Важной вехой в этом направлении стало Постановление пленума Правления Союза кинематографистов Российской Федерации (2001), в котором отмечалась необходимость координировать усилия различных организаций, проектов и групп, направленных на работу в детской и подростковой аудитории (Ассоциация кинообразования и медиапедагогики, Фонд Ролана Быкова, фестиваль визуальных искусств в «Орленке» и др.). Одним из пунктов данного Постановления значится намерение инициировать подготовку государственного стандарта по высшему образованию (и соответствующего учебного плана) по новой специальности «медиаобразование» (для институтов культуры, педагогических институтов и университетов) – с тем, чтобы готовить квалифицированных кино/медиапедагогов для средних учебных заведений и некинематографических вузов [Постановление…, 2001, с.8]. Это событие стало знаменательной медиаобразовательной инициативой, соответствующей современным мировым тенденциям.

С учетом того, что ЮНЕСКО определило медиаобразование как приоритетную область культурно-педагогического развития XXI века, медиапедагогика имеет сегодня большие перспективы. «В России наступил момент обостренного интереса к медиаобразованию. Ведь это педагогическое направление, имеющее богатую историю и широкую

географию, оказалось необыкновенно актуальным в современной российской ситуации» [Шариков, 1994, с.5].

Примечания

Бернштейн А.Я. На уроке - художественный фильм. - М.: Изд-во БПСК, 1971. - 52 с.
Вайсфельд И.В. Кино в педагогическом процессе//Сов. педагогика. - 1982. - № 7. - С. 35-38.
Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. - М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. - 21 с.
Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 3-6.
Гельмонт А.М. Кино как фактор воспитания//Вестник просвещения. - 1927. - № 5. -С.9-21.
Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. - М.: Искусство, 1986. - 110 с.
Кандырин Б.Н. Детское и учебное кино//Искусство в школе. - 1929. - № 2-3. - С. 57-58.
Кино - дети - школа/ Под ред. А.М.Гельмонта. - М.: Работник просвещения, 1929. - 240 с.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 284 с.
Люблинский П.И. Кинематограф и дети. - М.: Право и жизнь, 1925. - 122 с.
Менжинская Ю.И. Ближайшие задачи в области кино для детей//На путях к новой школе. - 1927. - № 3. - С.5-14.
Менжинская Ю.И. Задача массовой работы с детьми в кино//Искусство в школе. - 1927. - № 1. - С. 18-20.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 175 с.
Постановление VI Пленума Союза кинематографистов России «О кинообразовании в школах и некинематографических вузах//СК Новости. – 2001. - № 5. – С. 8.
Рыбак Л.А. Наедине с фильмом. Об искусстве быть кинозрителем: Кино и школа - М.: Изд-во БПСК, 1980. - 57 с.
Рыбак Л.А. Прочитано экраном: Кино и школа. - М.: Изд-во БПСК, 1975.
Рыбак Л.А. Русская классика на экране: Кино и школа. - М.: Изд-во БПСК, 1976. - 63 с.
Рыбак Л.А. Сов. литература на экране: Кино и школа. - М.: Изд-во БПСК, 1978. - 64 с.
Субботин И. Межрегиональная общественная организация «Общество российских киновидеолюбителей»//СК-Новости - 2000. - № 46. - С.12.
Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
Шариков А.В. Подростки – телекоммуникаторы: Новый феномен национального телевидения России//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/Под ред. А.В.Шарикова. – М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1994. – С.11-14.
Шариков А.В. Предисловие//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/ Под ред. А.В.Шарикова. – М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1994. – С.5.

Основная литература

Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.
Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.

Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.
Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. - М.: Искусство, 1986. - 110 с.
Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
Нечай О.Ф. Основы киноискусства. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 175 с.
Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
Революция - искусство - дети. Материалы и документы/Сост. Н.П.Старосельцева. – М.: Просвещение, 1967. – 416 с.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. – М.: Новая школа, 1993. – 90 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
Хилько Н.Ф.Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

Дополнительная литература

Баженова Л.М. В мире экранных искусств. - Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. - 71 с.
Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.
Бондаренко Е.А. В мире кино. М., 2003.
Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. Учебное пособие для среднего школьного возраста по предмету «Основы экранной культуры». - М.: SVR-Аргус, 1994. - 96 с.
Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. Учебное пособие для среднего и старшего школьного возраста. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 64 с.
Вайсфельд И.В., Демин В.П., Михалкович В.И., Соболев Р.П. Встречи с Х музой: Беседы о киноискусстве. Книга для учащихся старших классов. В 2-х т. - М.: Просвещение, 1981. Т.1. - 223 с. Т.2. - 175 с.
Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
Возчиков В.А. Введение в медиаобразование. Учебное пособие. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999. – 64 с.

Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. – 25 с.
Горюхина Э.Н. Киноклуб как форма научно-исследовательской работы студентов. Новосибирск, 1980.
Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика: Материалы российско-французского семинара/Под ред. А.В.Шарикова – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – 77 с.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.
Кириллова Н.Б. Кинометаморфозы. Екатеринбург, 2002.
Кириллова Н.Б. Экранное искусство в системе гуманитарной подготовки специалистов. Учебное пособие. – Екатеринбург: СИПИ, 1992. – 92 с.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 284 с.
Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1998.
Пензин С.Н. Кино в Воронеже. – Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2004. – 107 с.
Пензин С.Н. Уроки кино. – М.: Изд-во ВБПК, 1986. – 66 с.
Пензин Сталь Никанорович. Библиографическое пособие/Сост. В.М.Невежина. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Отв. Ред. С.М.Одинцова. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997. - 64 с.
Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
Строева А.С. Дети, кино и телевидение. - М.: Знание, 1962. - 47 с.
Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
Федоров А.В. Медиа и образование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С.15-23.
Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С.29-30.
Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе//Журналистика в 2003 году: обретения и потери, стратегии развития. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – С.38-39.
Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. – 2003. - №№ 3-4.
Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
Черепинский С.И. Учебное кино: История становления, современное состояние и тенденции. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 168 с.
Шак Т.Ф. Медиаобразование в практике подготовки музыкантов//Гуманитарное образование в современном вузе: традиции и новации, Краснодар, 2002. – С.135-136.
Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.
Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.

4.Основные исторические этапы развития медиаобразования в зарубежных странах

Цели. После изучения главы 4 студент должен:

a) знать:	***b) уметь:***
- основные этапы истории возникновения и развития медиаобразования в зарубежных странах;	- выявлять отличия конкретных этапов развития медиаобразования в ведущих зарубежных странах (Франция, Великобритания, Германия, США, Канада, Австралия и др.)
- особенности развития медиаобразования в зарубежных странах на различных исторических этапах;	- анализировать характер влияния различных теорий медиаобразования на развитие зарубежной медиапедагогики
- основные направления деятельности ведущих западных медиапедагогов	- выявить разницу между творческими подходами ведущих западных медиапедагогов
- основные проблемы и тенденции современного этапа развития медиаобразования в зарубежных странах	- обозначить трудности и проблемы, с которыми сталкивается развитие медиаобразования за рубежом
- характер деятельности зарубежных ассоциаций медиаобразования	- раскрыть сущность и задачи основных акций зарубежных ассоциацией медиаобразования

Основные вопросы к главе 4

Каковы отличия конкретных этапов развития медиаобразования в ведущих зарубежных странах (Франция, Великобритания, Германия, США, Канада, Австралия и др.)?

В какой степени различные теории медиаобразования повлияли на развитие зарубежной медиапедагогики?

Какова разница между творческими подходами медиапедагогов Великобритании и США?

Почему медиаобразование в Канаде и Австралии получило большее развитие, чем в США?

С какими трудностями и проблемами сталкивается развитие медиаобразования в зарубежных странах?

Ключевые слова главы 4

аудиовизуальное образование (audiovisual education)	основные этапы истории развития медиаобразования в зарубежных странах
глобальная деревня (global village)	получатель (recipient)
интернет-образование (Internet	Сообщение (message)

education)	
канал (channel)	экранное образование (screen education)
коммуникатор (communicator)	эффект (effect)

4.1.Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века

Медиаобразовательное движение начального этапа, как известно, зародилось в Западной Европе и опиралось в основном на материал кинематографа и прессы.

Лидером европейского медиаобразования, бесспорно, была родоначальница кинематографа – ***Франция.*** Еще в 1915 году одна из парламентских комиссий обратилась к министерству образования с рекомендациями по использованию кинематографа в учебном процессе. С 1921 году в Париже возникло киноклубное движение, отличавшееся ярко выраженными кинообразовательными целями. Параллельно во многих учебных заведениях активно развивалось движение юных журналистов. С легкой руки знаменитого французского педагога С.Френе (C.Freinet) выпускаются школьные, лицейские и университетские газеты [Freinet, 1927].

Уже в 1922 году во Франции прошла первая национальная конференция региональных отделений кинообразования (offices regionaux du cinema educateur). На одном из педагогических конгрессов было предложено готовить кинопедагогов в университетах [Martineau, 1988, p.28].

В 1929 году эти отделения стали на путь объединения, которое окончательно завершилось в 1933 году, когда возник Французский союз региональных кинообразовательных отделений (Union francaise des offices du cinema educateur laique). К концу 30-х годов количество кинозалов в различных учебных заведениях и организациях достигло 23 тысяч.

В 1936 году французская Лига образования инициировала создание движения «Кино и молодежь» (Cine-Jeunes), которое объединило детей, участвующих в обсуждении фильмов, развивающих критическое мышление и художественный вкус, творческие способности [Chevallier, 1980, p.9].

Нацистская оккупация прервала интенсивное развитие медиаобразования во Франции, однако после 1945 года оно получило новый импульс. Возникла Федерация киноклубов Франции (Federation francaise des cine-clubs). Начался выпуск журнала «Образование и кино».

В октябре 1947 года под патронажем Министерства по делам молодежи и спорта Франции был открыт Национальный институт молодежи и массового образования (L'I.N.J.E.P. – Institute national de la jeunesse et de l'education populair). Целью этой организации стала поддержка образования молодежи во всех формах, в том числе и средствами медиа (ее архив насчитывает сегодня более 40000 изданий, включая работы по педагогике).

В марте 1949 года во Франции состоялась педагогическая конференция, на которой были предложены следующие направления развития медиаобразования:

-дальнейшее развитие сети киноклубов, деятельность которых включала бы: изучение истории и языка кинематографа, его связи с различными видами искусств; анализ и обсуждение фильмов; проведение практических занятий по съемке и монтажу;

-содействие в плане подготовки медиапедагогов (стажировки и т.д.);

-создание специального отдела для материального снабжения учебных заведений и киноклубов аудиовизуальной техникой [Cahiers pedagogiques, 1986, p.6].

В целом во Франции тех лет доминировали «практическая», «эстетическая» и «защитная» теории медиаобразования.

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

В Британии существует несколько организаций, занимающихся различными вопросами медиаобразования. Среди них можно выделить Британский киноинститут (British Film Institute – BFI), основанный правительством в 1933 году. В институте есть отдел образования, обладающий уникальной коллекцией книг (41000 экземпляров на 15-ти языках), журналов (145000 номеров из 45 стран мира) и газет (2000000 номеров), так или иначе имеющих отношение к медиакультуре. Отдел образования в течение многих лет проводит конференции и семинары, медиакурсы для учителей, осуществляет масштабные исследования, публикует книги, учебные пособия и методические рекомендации для педагогов.

В 30-х годах XX века британское медиаобразование (впрочем, тогда данный термин не употреблялся, речь шла об обучении с применением средств массовой информации – кино, радио, прессы) развивалось в основном согласно «предохранительной», «прививочной» парадигме (*the inoculative paradigm*), направленной на противостояние вредному влиянию медиа.

История медиаобразования в ***Германии,*** по сути, началась еще в XVII веке с инициативы знаменитого педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670), который весьма оптимистично отнесся к тогдашней новинке – прессе. Я.А.Коменский был убежден, что газета может развивать лингвистические способности учащихся, дать им полезную информацию по текущим событиям и географии.

В эпоху Веймарской республики (20-е годы XX века) о роли медиа в обществе и проблемах образования шли довольно широкие споры, которые велись, в частности З.Кракауэром (Siegfrid Kracauer), Р.Арнхеймом (Rudolf Arheim), В.Беньямином (Walter Benjamin) и Б.Брехтом (Bertolt Brecht). Далее последовал мрачный период нацизма (1934-1945), когда медиа были превращены властями в послушный инструмент пропаганды…

Примечания

Cahiers pedagogiques (1986). N 240, p.6.
Chevallier, J. (Ed.) (1980). *Cine-club et action educative.* Paris: CNDP, 64 p.
Freinet, C. (1927). *L'imprimerie a l'ecole.* Boulogne: Ferrary.
Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel.* Paris: CinemAction, 299 p.

4.2.Доминанта «художественной концепции» в западном медиаобразовании в 50-х – 60-х годах XX века

Франция продолжала лидировать в мировом медиаобразовательном процессе этого периода. С 1952 года стали проводиться курсы аудиовизуального образования для педагогов. В связи с бурным развитием радио и телевидения Французский союз региональных кинообразовательных отделений (Union francaise des offices du cinema educateur laique – U.F.O.C.E.L.) в 1953 году был переименован во Французский союз аудиовизуального образования (Union francaise des oeuvre laiques d'education par image et par le son – U.F.O.I.E.I.S.). В 1966 году возникла Ассоциация «Пресса – Информация – Молодежь» (Association Press – Information – Jeunesse).

В 1963 году в документах Министерства образования Франции нашли отражение идеи эстетической теории медиаобразования. Поощрялись (в том числе и материально) стремления учителей к кинообразованию учащихся (изучение истории, языка, жанров киноискусства, техники съемки, оценка эстетических качеств фильмов).

К дискуссии о медиаобразовании подключился и один из его основоположников – С.Френе, отметивший, что кино и фотография - не только развлечение и средство обучения, не только искусство, но новая форма мышления и самовыражения [Freinet, 1963, p.12]. Он был убежден, что «школьники должны овладеть языком аудиовизуальных медиа» [Freinet, 1963, p.4] по аналогии с практическим познанием азов живописи. Ведь если вы сами не рисуете и смотрите на картину, это

одно, а если вы сами умеете рисовать, то лучше сможете оценить работу другого художника» [Freinet, 1963, p.13].

С начала 60-х годов школьное и университетское аудиовизуальное образование развивалось под влиянием достижений европейского «авторского кино», прежде всего французской «новой волны» (nouvelle vague). В киноклубах 60-х большой популярностью пользовались леворадикальные идеи антиколониального (начало 60-х) и маоистского (вторая половина 60-х) толка, что неоднократно приводило к конфликтам с властями.

И хотя курсы по киноискусству и журналистике преподавались почти во всех французских университетах, медиаобразование в школах долгое время было в основном факультативным. Одна из первых попыток ввести изучение медиа в школьный учебный план была предпринята во Франции в середине 60-х. По инициативе Лионского Института языков и Лионского Католического университета программы медиаобразования были внедрены в двух сотнях начальных школах и в более сотни средних школ Франции.

С 50-х годов XX века в ***Бельгии*** также стало активно развиваться кинообразование. В 1961 году профессор Католического Левенского университета Дж.М.Петерс (J.M.Peters) в материале, подготовленном для ЮНЕСКО, подчеркивал, что кинообразование помогает учащимся развивать критическое мышление, аналитические способности, эстетическое восприятие, что, бесспорно, обогащает их жизненный опыт, хотя не менее значимыми являются и внеэстетические - социальные, этические и духовные аспекты контакта аудитории с фильмом.

Под воздействием теории «авторского кинематографа», медиаобразование в ***Британии*** было связано в 60-х годах XX века с изучением «медиа как популярной культуры» в лучших ее образцах (*popular arts paradigm*). В то же время на развитие медиаобразования в Британии определенное влияние оказали идеи выдающегося канадского исследователя медиакультуры М.Маклюэна (M.McLuhan). Начиная с 60-х, медиакультура в том или ином виде стала изучаться в большинстве британских университетов.

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

Медиаобразование в ***Швейцарии*** развивалось под влиянием французской и немецкой медиапедагогики. Швейцария – многонациональная и многоязыковая страна. 64% процента швейцарцев говорят по-немецки (главные города – Берн, Цюрих и Базель), 19% - по-французски (главные города – Женева и Лозанна), 8% - по-итальянски (главные города – Лугано и Локарно), 0,6% - по-ретроромански (при этом 20% швейцарского населения – иностранцы, например, многочисленные чиновники аппаратов ООН и ЮНИСЕФ в Женеве). Швейцария – федеративное государство, где каждый из 26-ти кантонов имеет свой собственный учебный план. Начиная с 20-х годов медиаобразование в Швейцарии было основано на частных инициативах, и ограничивалось акциями в плане дополнительного образования. В 50-х – 60-х годах (как, впрочем, и в настоящее время) здесь не было четких стандартов изучения медиакультуры в школах. Учебные планы некоторых кантонов лишь содержали общие цели медиаобразования, но нигде не было сказано о его конкретных методах и инструментах. Таким образом, преподаватели интерпретировали учебный план индивидуально (то есть от нулевой медиаобразовательной составляющей до продвинутых курсов, опирающихся на передовые достижения медиапедагогов). В 60-х годах XX века в Швейцарии получил довольно широкое распространение медиаобразовательный подход развития критического мышления, интегрированный в дисциплины по искусству и родному языку. В некоторых гимназиях медиакультура преподавалась даже как самостоятельный предмет.

Как и во многих других странах, медиаобразование в ***Скандинавии*** возникло еще в 20-х годах (сначала на материале кинематографа). В Дании, к примеру, с 1961 по 1969 год целая глава официального образовательного школьного стандарта была посвящена экранным искусствам. В рамках кинообразовательной парадигмы, ориентированной на эстетическую концепцию, развивалось медиаобразование в Финляндии, Норвегии и Швеции.

Медиаобразование на американском континенте до 50-х годов находилось в зачаточном состоянии. Известно, что ***Канада*** - родина знаменитого теоретика медиа – Маршалла Маклюэна (M.McLuhan). Именно он еще в 50-е годы разработал первый в стране специальный учебный курс, касающийся изучения медиакультуры. Как и во многих других странах, история медиаобразования в Канаде началась с курсов по основам киноискусства. В 60-х годах XX века кинообразование стало обычным явлением в канадских средних школах [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, p.140]. Это движение получило название “Screen Education” - «Экранное образование». В эти же годы была создана

первая организация, объединившая канадских медиапедагогов – Канадская ассоциация экранного образования [CASE: Canadian Association for Screen Education], которая в 1969 году провела первую масштабную национальную конференцию в Торонто.

Бесспорно, медиаобразование в ***США*** в какой-то степени существовало в виде отдельных направлений еще с 20-х годов (кинообразование, медиаобразование на материале прессы и радио). Однако обучение такого рода касалось в основном специализированных факультетов (кинематографии, журналистики) немногих университетов и не носило массового характера. В 60-х годах медиаобразование в США, как и во многих других ведущих странах мира (во Франции, Канаде, Великобритании), концентрировалось вокруг кинообразования (film education). В частности, получило довольно широкое распространение практическое кинообразование, основанное на том, что школьники или студенты под руководством педагога пытались снимать короткие документальные и игровые фильмы на восьмимиллиметровой пленке. Этот вид деятельности стал возможен благодаря тому, что именно в 60-х годах поступили в массовую продажу относительно недорогие, компактные любительские кинокамеры, соответствующие им пленки, химические реактивы и т.д. Была создана сеть лабораторий (в том числе – университетских и школьных), способных проявлять и отпечатывать снятые любителями киноленты. В эти годы в Америке возникла первая ассоциация деятелей экранного образования (Association for Screen Education). В 1969 году на базе университетов штатов Юта и Огайо была разработана серия материалов по развитию «критического видения» (*critical viewing*) для внедрения в Орегоне, Сиракузах, Нью-Йорке, Лас-Вегасе, Неваде и Флориде [Tyner, 1999]. Таким образом, кинообразование стало первой ступенькой к современному медиаобразованию.

Однако в большинстве случаев «экранное» медиаобразование использовало медиатехники (к примеру, учащиеся овладевали умениями пользоваться кино-телеаппаратурой), а не изучало собственно медиакультуру. То есть с помощью аудиовизуальной аппаратуры снимались какие-то сюжеты, или медиаматериалы использовались для иллюстрации к коллективным дискуссиям на актуальные социальные темы (например, о вьетнамской войне, защите гражданских прав и т.д.). Хотя уже тогда в Америке было немало учителей, которые посвящали свои занятия изучению киноязыка, эстетике фильма.

Конечно, школьное медиаобразование в США не было обязательным. Но учителя-энтузиасты пытались расширить рамки медиапредпочтений своих учеников, вывести их из замкнутого круга «поп-культуры» (pop culture), заинтересовать шедеврами искусства (art

house). Предполагалось, что таким путем можно развить художественное восприятие аудитории до степени адекватного понимания творчества О.Уэллса (O.Welles) или С.Кубрика (S.Kubrick). Это эстетическое/художественное медиаобразование (*aesthetical approach, media as popular art approach*) в степени «избирательности» или «локальности» спектра медиа перекликалось с так называемым «инъекционным» или «прививочным» подходом (*inoculation approach*) и подходом «гражданской защиты» (*civil defence*), возникшими еще в 30-е и 40-е годы XX века и критиковавшимися многими исследователями [L.Masterman и др.]. Правда, эстетическое медиаобразование выбирало из спектра медиа только художественные медиатексты в надежде научить аудиторию ценить шедевры и отвергать халтуру (*trash*). А «инъекционное» ограничивалось концентрацией на отрицательном воздействии медиатекстов, содержащих изображение насилия и прочих негативных явлений в социуме. Педагоги хотели с помощью медиаобразования защитить учащихся от воздействия медиа на их мораль и поведение.

60-е годы стали «золотым веком» для художественного подхода к медиаобразованию в США, правда, в основном в сфере высшей школы. Многие университеты включили в свои учебные планы курсы так называемого кинообразования (film studies), основанного на изучении киноязыка, истории киноискусства и творчества крупнейших мастеров экрана [Masterman, 1997. pp.22-23]. Такого рода курсы, как правило, строились по аналогии с курсами теории и истории литературы. Правда, выявлению разницы между «хорошим» и «плохим» фильмом мешала размытость понятия «хорошего эстетического восприятия и вкуса» и слабая разработка критериев художественной ценности медиатекста. Ведь часто за рамками занятий по медиаобразованию оставались вопросы типа: «Для кого и для чего тот или иной медиатекст представляет художественную ценность? По какому критерию можно вообще судить, что этот медиатекст ценен?» [Masterman, 1997, p.24]. Кроме того, подходы художественного медиаобразования, действительно, оставляли в стороне информационную сферу медиа – прессу, радио и теленовости. Сторонники «кристально чистого» художественного медиаобразования не затрагивали и такие стороны процесса, как производство, тиражирование, контроль и потребление медиатекстов. Впрочем, здесь следует сделать оговорку, что на практике один и тот же медиапедагог мог включать в программу курса по медиаобразованию сразу несколько его направлений (к примеру, «инъекционное» и художественное, развивать эстетическое восприятие и одновременно рассматривать проблемы создания медиатекстов и взаимоотношений медиа с аудиторией).

Примечания

Andersen, N., Duncan, B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – The Second Spring. In: Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image, Education. Participation.* Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.139-155.

Freinet, C. (1963). *Les techniques audiovisuelles.* Cannes: Bibliotheque de l'ecole moderne, 144 p.

Masterman, l. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.15-68.

Tyner, K. (1999). New Directions for Media Education in the United States. In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: UNESCO, pp.251-272.

4.3.Основные тенденции развития медиаобразования на Западе в 70-х – 80-х годах XX века

Развитию медиаобразования на всех этапах своего существования помогала существенная поддержка ЮНЕСКО. В середине 70-х годов ЮНЕСКО заявило не только о своей полной поддержке медиаобразования, но и о медиаобразовании, как о приоритетном направлении на ближайшие десятилетия. С 1972 года медиаобразовательные аспекты включены в программные документы Министерства образования ***Франции.*** В 1975 году был основан Institute de formation aux activites de la culture cinematographique – I.F.A.C.C. (Институт подготовки кадров для развития кинематографической культуры), ожививший процесс медиаобразования в вузах, теперь в большей степени ориентированного на семиотическую теорию. А в 1976 году медиаобразование впервые официально стало компонентом национального учебного плана средних учебных заведений.

Вот как выглядели медиаобразовательные задачи в министерском циркуляре по художественному воспитанию 1977 года:

1)«используя короткометражные сюжеты о зарождении кинематографа, заниматься с учащимися практическими упражнениями по разложению процесса движения на его отдельные компоненты и наоборот;

2)ввести понятие жанра фильма или телепередачи;

3)использовать практические занятия на основе фотографий, афиш, комиксов, для ознакомления учащихся со структурой изображения и его возможностями;

4)объяснять на конкретных примерах как происходит создание фильма (сценарий, съёмка, трюки, эффекты, озвучивание, монтаж);

5)опираясь на искусство фотографии, постепенно подвести учащихся к созданию собственных коротких фильмов (2-3 минуты, без звука);

6)выбирать с учащимися музыкальные отрывки, которые могли бы сопровождать некоторые эпизоды, комментировать звуковой и музыкальный ряд известных фильмов;

7)проводить практические занятия по звукозаписи;
8)организовывать обсуждения известных фильмов, соответствующих возрасту и интересам учащихся, стимулируя их к высказыванию собственной оценки, её аргументации, анализу увиденного» [Chevallier, 1980, p.13].

На выполнение этих задач в школах рекомендовалось отводить до 10% учебного времени.

В министерском документе 1978 года можно отчетливо проследить синтез «эстетической» и «практической» медиаобразовательных концепций:
-«приобщать школьников к съёмкам собственных фото/видеосюжетов с использованием различных типов аппаратов и объективов;
-познакомить аудиторию с историческими этапами развития кинематографа и его техническими возможностями;
-дать понятие жанра (вестерн, комедия, драма, трагедия и т.д.);
-посредством просмотра выдающихся произведений кинематографа изучать творчество великих режиссёров, сценаристов и т.д.;
-на практическом уровне организовывать создание самими учащимися небольших видеоматериалов, как немых, так и озвученных» [Chevallier, 1980, p.14].

Начиная с 1979 года медиаобразование (education aux medias) во Франции было поддержано сразу несколькими французскими министерствами. Например, вплоть до 1983 года при патронаже Министерств образования, развлечений и спорта осуществлялся проект «Активный юный телезритель» (Le telespectateur actif). Он охватывал очень широкие слои общества – родителей, учителей, организаторов молодежных клубов и т.д. Проводились исследования влияния телевидения на детскую и молодежную аудиторию, выяснялась роль ТВ в жизни молодых зрителей. Организация, возникшая на основе этого проекта, называется APTE (Audiovisuell pour tous dans l'education) - «Аудиовизуальные медиа в образовании для всех». APTE издает специальный журнал, который выходит три раза в год.

В рамках Министерства образования Франции существует Национальный Центр педагогической документации (Centre National de la Documentation Pedagogique - CNDP). Это главная организация для 22 региональных центров (Centre Regional de la Documentation Pedagogique - CRDP). Внутри регионов существуют департаменты (Centre Departemental de la Documentation Pedagogique - CDDP). А иногда и отдельные местные центры (Centre Local de la Documentation Pedagogique). Эти центры служат научному и практическому обмену опытом между педагогами. К примеру, CDDP департамента Жироны уделяет основное внимание научному руководству Недели прессы в

школе. Центральный офис CNDP в Париже занимается больше фундаментальными исследованиями, но также осуществляет собственные медиапроекты. Главной целью, однако, остается исследование медиа и их воздействий. Другой серьезной инициативой в данном направлении стала акция Регионального Центра педагогической документации в Бордо под руководством Рене Ла Бордери (R. La Borderie). Проект назывался «Введение в аудиовизуальную культуру», а потом был переименован во «Введение в коммуникацию и медиа». В рамках этого проекта школьники изучали различные формы медиа (прессу, рекламу, учебную литературу и т.д.), выполняли творческие задания и т.д.

Важную роль в системе французского медиаобразования играет и Национальный аудиовизуальный институт (L'I.N.A. – L'Institute National de l'Audiovisuel), созданный в 1974 году. Его инновационный отдел обладает впечатляющей коллекцией исследований, аудиовизуальных материалов, публикаций, касающихся медиа (в основном – телевидения и радио).

Показательным проектом в сфере медиаобразования во Франции стала Неделя прессы в школе (Semaine de la Presse dans l'ecole), которая проводится с 1976 года. При этом понятие «пресса» не ограничивается лишь печатными медиа, но включает в себя также радио или телевизионное вещание (преимущественно региональных станций). Неделя прессы нацелена на совместную работу школьников с профессиональными журналистами. Как правило, учащиеся сами должны выяснить способы функционирования медиа, это происходит с помощью 'learning by doing' (обучение через деятельность), в том числе в цикле имитационных творческих заданий (то есть заданий, практически имитирующих процесс создания медиатекстов различных видов и жанров). В Неделе прессы, как правило, участвуют около 7000 французских школ. Так только в 1996 году Неделей прессы было охвачено четыре миллиона школьников и 250 тысяч педагогов, около 600 средств информации (местных и региональных газет, телеканалов, радиостанций, издательств и т.д.).

В 1982 году известный французский медиапедагог и исследователь Ж.Гонне (J.Gonnet) обратился в Министерство образования Франции с предложением создать национальный медиаобразовательный центр, который смог бы помочь педагогам учебных заведений различного типа эффективно внедрять средства массовой информации в образовательный процесс. Совместно с П.Вандевурдом (P.Vandevoorde) он выделил следующие главные цели будущего центра:

«1)развивать критическое мышление путем сравнения различных

источников информации и формировать более активных и ответственных граждан;
2)развивать дух толерантности, способность услышать аргументы друг друга, понимание плюрализма идей, их относительности;
3)внедрить динамичные педагогические инновации, касающиеся учебных заведений всех уровней;
4)покончить с изоляцией школы от медиа, то есть установить тесные отношения с жизненными реалиями;
5)использовать преимущества специфических форм печатной и аудиовизуальной культуры в нашем обществе» [CLEMI, p.12].

План Ж.Гонне был не только одобрен, но и поддержан Министерством образования материально – 26 апреля 1983 года в Париже был официально открыт Центр связи образования и средств информации (Centre de liaison de l'inseignement et des moyens d'information - CLEMI). Директором центра был назначен профессор Жак Гонне.

CLEMI вот уже два десятка лет активно работает не только в Париже, но и практически во всех французских провинциях и франкофонных «заморских территориях». Со времени своего основания CLEMI способствует внедрению медиа в процесс обучения, проводит регулярные курсы для учителей, выпускает газеты и журналы, книги, освещающие проблемы медиаобразования, накапливает базу документальных ресурсов по проблемам медиакультуры и медиапедагогики.

Несмотря на то, что французские учебные заведения (а это в основном – государственные учреждения) испытывают постоянную нехватку финансирования, еще в 1985-1986 годах правительство Франции осуществило знаменательный проект компьютеризации школ в рамках программы «Информатика для всех». Правда, тогда была использована система государственного французского концерна «Томпсон», уже и в то время далеко не самая современная (поэтому даже сегодня не все французские школы имеют доступ к Интернету). К тому же во Франции существует собственная сетевая компьютерная система (Minitel), которая, увы, скорее, ухудшает, чем улучшает приобщение французов к международной сети. Долгое время тормозило широкое внедрение Интернета во Франции и влиятельная компания France Telecom (FT), которая поддерживала слишком высокие цены на свои услуги.

По похожей орбите развивалось медиаобразование в ***Бельгии***. В начале 70-х там были созданы инспекционные службы аудиовизуальных средств в образовании, а в 1975 году открылся аудиовизуальный центр в Льеже.

Романская часть ***Швейцарии*** также всегда находилась в сфере парижского притяжения. С 1976 года в Женеве при активном участии медиапедагогов из Аудиовизуального Совета (C.A.V. – Conseil de l'audiovisuel) свыше 3000 школьников прошли курсы кинообразования [Conseil de l'audiovisuel, 1998]. С приходом видео в 80-х годах XX века стал более распространенным так называемый практический подход в медиаобразовании, когда основное внимание уделялось созданию учащимися своих собственных аудиовизуальных медиатекстов [Suss, Bernhard and Schlienger, 2002].

В 70-х - 80-х годах XX века медиаобразование в ***Британии*** расширилось с созданием новых кинообразовательных курсов для средней школы и позже новых курсов по медиа, которые были включены в экзаменационный список для 16-18-летних учащихся. В связи с развитием семиотических теорий в 70-х годах медиаобразование стало больше ориентироваться на структуралистскую трактовку медиатекстов как знаковых систем (semiotic/representation paradigm). Эти направления были впервые довольно подробно описаны и проанализированы Л.Мастерманом [Masterman, 1997, pp.20-32 и др. его работы].

С 1975 года открыт "The English and Media Centre" - независимая некоммерческая образовательная организация. Ее деятельность тоже направлена на развитие медиаобразования в Соединенном Королевстве (магистратура по медиаобразованию в Лондонском университете, семинары, конференции, публикация книг, учебников, пособий, журнала *English and Media Magazine*, разработка и выпуск CD-ROMов и т.д.).

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

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

К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) - координатор работ по медиаобразованию в Британском киноинституте и одна из главных «архитекторов» становления медиаобразовательной политики Соединенного Королевства на протяжении последних 15 лет - считала, что медиаобразование должно быть нацелено на создание более активного и критически грамотного, требовательного медиапользователя, который сможет содействовать развитию большего разнообразия спектра медиапродукции [Bazalgette, 1989]. При этом наиболее эффективным путем развития медиаобразования был признан интеграционный подход. Изучение медиакультуры предусматривалось в рамках обязательного предмета «Английский язык». Однако оказалось, что к середине 90-х годов XX века медиакультура во многих случаях преподавалась поверхностно. На занятиях редко использовались киноматериалы, да и телевизионные передачи тоже далеко не всегда становились темой для обсуждения. В отличие от университетов, медиаобразовательные уроки не имели должного веса в школах, кроме того, не хватало целенаправленной подготовки учителей данного курса (они обучались в ходе реализации школьной программы).

По понятным причинам медиаобразование в ***Ирландии*** всегда испытывало влияние соседней Британии. Одна из первых медиаобразовательных инициатив в Ирландии была выдвинута Католическим Центром коммуникаций в 1968. С 70-х годов XX века одним из медиаобразовательных центров стал Ирландский киноинститут (Irish Film Insitute): конференции, семинары, летние школы, курсы для преподавателей, учащихся и взрослой аудитории. Первое серьезное упоминание о медиаобразовании как части образовательного стандарта появилось в Ирландии в 1978 году. В 1984 году возникла его расширенная версия, в которой говорилось о том, что медиаобразование призвано развить у аудитории понимание характера и функций массовой коммуникации в современном обществе и приобрести большую социальную компетентность [McLoone, 1983]. В 80-е годы были сделаны попытки интегрировать медиаобразовательные аспекты в некоторые школьные дисциплины. Поощрялось участие школьников и студентов в практических занятиях (создание различных медиатекстов - теленовостей, радиопередач, видеопрограмм и т.д.). С 90-х годов педагогам предоставляется возможность широкого маневра в области интегрированного медиаобразования (изучение прессы, телевидения, кинематографа и т.д.). Обучение может быть сконцентрировано вокруг каких-то избранных тем (типы персонажей медиатекста, изображение в нем конфликтов, стереотипов, реклама, практические упражнения и пр.) [O'Neil, 2000; O'Neil & Howley, 2002].

Благодаря активной позиции финских медиапедагогов и

исследователей С.Минкинен (S.Minkkinen) и К.Норденстренга (K.Nordenstreng), начиная с 70-х годов скандинавские страны вошли в число медиаобразовательных лидеров Европы. Медиаобразование в ***Финляндии*** интегрировано в школьные дисциплины с 70-х годов.

Еще в 1970 году С.Минкинен и К.Норденстренг разработали медиаобразовательную программу [Minkkinen and Nordenstreng, 1984], которая включала в себя разделы по истории развития медиа, структуре и языку массовой коммуникации, проблемам воздействия и восприятия медиатекстов. Затем С.Минкинен по поручению ЮНЕСКО подготовила обширный отчет и рекомендации по медиаобразованию различных ступеней. В качестве основных целей медиаобразования там назывались когнитивные, этические, философские и эстетические [Minkkinen, 1978, p.50]. С.Минкинен выделила следующие основные медиаобразовательные темы: 1) история, настоящее и будущее массовой коммуникации; 2) структура, технология производства медиатекстов; 3) содержание медиатекстов, репрезентация в них объективной реальности; 4) влияние медиа на аудиторию [Minkkinen, 1978, pp.54-56]. Для своего времени это был весьма прогрессивный документ, хотя он и основывался в какой-то степени на парадигме Г.Лассуэла (H.Lasswell), в которой коммуникация представлялась улицей с односторонним движением – от источника информации (медиа агентства) – к пассивной аудитории [Lasswell, 1948].

С 1977 года медиаобразование было официально включено в национальный учебный план для средней школы и в ***Норвегии.*** Разделы, связанные с медиа, интегрированы в такие дисциплины, как прикладное искусство, музыка, языки и др. Ранее медиапедагоги в основном придерживались так называемой «защитной» теории медиаобразования, но в последнее время эта парадигма заменена на более современную – культурологическую, предусматривающую широкий спектр подготовки к жизни в информационном обществе (включая развитие критического мышления по отношению к любым медиатекстам, противостояние экспансии насилия на экране и т.д.).

Национальный учебный план, принятый в 1987 году, был существенным шагом вперед в деле продвижения медиаобразования в Норвегии. Однако, хотя он содержал ряд интересных идей, но не обеспечивал последовательную систему методов и обучения. Кроме того, стала очевидной нехватка квалифицированных преподавателей [Dahl, 1984].

За океаном в этот период медиаобразование испытывало определенные трудности. В 70-х годах XX века медиапедагоги в ***Канаде*** были лишены государственного финансирования и целенаправленной поддержки. Несмотря на это в апреле 1978 года, в

Торонто была основана Ассоциация медиаграмотности (Association for Media Literacy – AML) под руководством Б.Дункана (B.Duncan). Теперь эта организация насчитывает свыше тысячи членов.

Однако, начиная с 80-х годов, ситуация резко изменилась. В 1986 году совместными усилиями Ассоциации медиаграмотности и Министерства образования провинции Онтарио был выпущен солидный учебник по медиаобразованию - *Media Literacy Resource Guide*, вскоре переведенный на французский, испанский, итальянский и японский языки. Ассоциация медиаграмотности систематически организовывала учебные курсы для учителей, проводила конференции. С 1987 года медиаобразование стало составной частью школьного образования в провинции Онтарио, где проживает третья часть 30-миллионнного населения Канады.

К 70-м годам телевидение существенно опережало кинематограф по степени влияния и воздействия на аудиторию. В эти годы количество телеканалов в крупнейших городах ***США*** насчитывало уже несколько десятков. В связи со столь интенсивным развитием телевидения возрос статус рекламы, которая во многом определяла покупательский спрос на рынке. Американские педагоги не могли не отреагировать на эти изменения. В 70-е годы кинообразование повсеместно стало трансформироваться в медиаобразование (то есть образование на базе всего тогдашнего спектра средств массовой информации и коммуникации – прессы, телевидения, кино, радио, звукозаписи и т.д.). Однако вместо более широкого использования видов медиа в педагогическом процессе американские учителя в основном фокусировались на телевидении.

В 1973 году одна из крупнейших американских благотворительных организаций (Фонд Форда) объявила о поддержке медиаобразования в школах. Так в 70-х годах в США появилось «движение критического видения», которое совмещало политическое и научное обоснование. Американские медиапедагоги и исследователи подключились к политическому течению, вызванному дискуссиями в подкомитете Сената на тему телевизионного насилия и его влияния на детей. Стимулом тут послужил комплекс социальных и культурных факторов, связанных с более натуралистическим, чем, скажем, в 50-е или 60-е годы, изображением насилия на американских экранах. В результате правительство США при активной поддержке департамента по образованию выделило денежные средства для введения учебного курса «критического видения» (*critical viewing*) в систему всех ступеней общего образования. Вместе с тем, после того, как беспокойство политиков по поводу насилия на телеэкранах ослабло, исчезло и финансирование этого медиаобразовательного курса. Его интеграция в

учебный процесс оказалась поверхностной и недолговечной. И как результат, доказательства эффективности так и не были собраны. Далеко не все учителя захотели включиться в процесс развития «визуальной грамотности» в школе. По-видимому, многим из них так и не удалось заинтересоваться движением «критического видения», новыми технологиями в области образования. Между тем, проекты медиаобразования в США в 70-е годы неплохо финансировались. Учебные программы и методические материалы отличались профессионализмом и творческим подходом [Tyner, 1998].

Если в 60-х годах конференции, посвященные проблемам кинообразования, проводились относительно редко, то в 70-х годах такого рода научные форумы в Северной Америке стали нормой. К примеру, в 1978 году в США была проведена национальная конференция «Телевидение и кино в классе». В ее итоговом документе было предложено широкое внедрение в практику визуальной грамотности в начальной, средней и высшей школе.

В целом для развития американского медиаобразования период 70-х годов был довольно продуктивным

В 1981 году финансирование медиаобразования американским правительством было уменьшено, так как приоритетными считались программы, направленные против наркотиков и подростковой преступности. Но и в 80-е годы медиаобразование в США продолжало расширять сферу своего влияния. Одна за другой в разных штатах страны возникали педагогические и исследовательские ассоциации, поставившие своей целью внедрение изучения тех или иных аспектов медиа и медиакультуры в учебный процесс школы и вуза. В большинстве университетов (включая педагогические факультеты) курсы по медиа стали в 80-х годах обычным явлением. Однако, медиаобразование так и не получило статуса обязательной дисциплины в начальной и средней школе. Конечно, США, в отличие, скажем, от Норвегии и Финляндии, огромная по территории и многонаселенная страна. Однако американский исследователь Р.Кьюби [Kubey, 1998, p.59] полагает, что развитию медиаобразования мешали не только географические и демографические факторы. Определенным тормозом к консолидации усилий медиаобразования стала американская структура образования в целом, когда каждый из 50-ти штатов имеет свою независимую политику в области средней и высшей школы, а каждое учебное заведение - собственные учебные планы и программы. Кроме того, в отличие от других англоязычных стран (к примеру, Канады или Великобритании), ведущие медиаобразовательные сообщества США – Национальный телемедиа-совет, Центр

медиаграмотности и Центр медиаобразования находятся вне системы официального образования.

Образование в США полностью контролируется местными органами власти, что затрудняет распространение многообещающих разработок (или, наоборот, малопродуктивных педагогических идей) в области медиаобразования за пределы штата или даже города. Но в то же время местный контроль во многом полезен для обучения, в центре которого находится учащийся, потому что он позволяет гибко приспосабливать учебные планы к конкретным местным условиям. При этом местный контроль не означает, что государственные структуры управления образованием в США не имеют никакого влияния. В действительности, у них достаточно власти, не только потому, что они контролируют большие денежные средства, но и потому, что они могут делать обзор значимых программ и опыта работы [Tyner, 1998].

Другой тормоз, препятствовавший развитию медиаобразования в США в 80-х годах (как, впрочем, и в предшествующие годы), - отсутствие скоординированной научной базы. Вот почему ведущие медиапедагоги США стремились найти оптимальные пути научно-исследовательской работы в условиях системы образования в США. Раздавались призывы к созданию образовательных стандартов, к включению курсов по медиакультуре в систему подготовки учителей, к разработке методик для оценки эффективности образовательных нововведений.

Помимо этого, на темпе развития медиаобразования в США сказывалась относительная культурная изоляция американцев от остального мира. Известно, что американцы традиционно предпочитают смотреть, слушать и читать только американскую медиапродукцию и не спешат заимствовать заграничные образовательные идеи.

Бесспорно, в 80-х все больше и больше американских преподавателей приобщались к ведению факультативных курсов по медиаобразованию. Но увеличение количества медиапедагогов в школах имело и свои отрицательные стороны. Отсутствие эффективных стандартных программ по медиаобразованию, пригодных для адаптации в средних школах, привело к тому, что каждый из преподавателей вырабатывал свою педагогическую линию. Медиаобразование приобретало аморфную смесь стандартов, целей и задач. В результате американское медиаобразование заняло в школьном учебном плане место своеобразного «бутика»: редкого, дорогого и экзотического [Tyner, 1998].

У медиаобразования всегда было много сторонников в США - среди школьных учителей, педагогических профсоюзов, некоммерческих организаций, профессионалов в сфере медиа

индустрии. В 80-х годах медиаобразование в США характеризовалось добровольными попытками на местах интегрировать его в традиционную школьную программу. Отдельные учителя пытались внедрять медиаобразование в курсы гуманитарных дисциплин или технологических программ. В некоторых случаях весь школьный коллектив или ряд учителей интегрировали медиаобразование в обычное расписание (например, в штатах Миннеаполис и Нью-Мексико). Иногда курс «медиаграмотности» добавлялся в существующее расписание как предмет по выбору (штат Техас). Медиапедагоги внимательно изучали государственные и региональные стандарты для того, чтобы найти аргументы для оправдания интеграции медиаобразования в учебный план.

Важную роль в развитии движения медиаобразования сыграло в 80-е годы внешкольное обучение детей и молодежи. Здесь стоит упомянуть специальные образовательные телепрограммы, медиапрограммы в музеях и картинных галереях, организации многочисленных детских и молодежных кино-телефестивалей, выставок. Неформальные внешкольные программы медиаобразования распространялись во всех штатах. Но, к сожалению, внешкольные педагогические акции не имели большого влияния на программу американского школьного обучения [Tyner, 1998].

То же касается и многих некоммерческих организаций, которые помогали медиаобразованию. Они инициировали и поддерживали самые важные попытки продвижения медиаобразования в США. При этом некоторыми общинами предпринимались попытки приспособить медиаобразование как стратегию для достижения других целей, относящихся к социальной пользе. Таких, к примеру, как пропаганда здорового образа жизни, цензура на телевидении, борьба с насилием и т.д. Иногда эти акции влияли на учебные планы отдельных штатов. Но главной целью таких организаций являлась (и является) в большей мере так называемая социальная активность. Таким образом, многочисленные общественные организации использовали медиаобразование однобоко. Практически медиаинформация представала формой политической или социальной пропаганды.

Итак, можно сделать вывод, что 80-е годы были не самими лучшими временами для медиаобразования в США. Лишенное основательной государственной поддержки и направленное в основном в такие специфические области, как борьба с курением и наркоманией, американское медиаобразование существенно уступало канадскому, австралийскому или британскому. Позитивные изменения в медиаобразовании в США наметились лишь к концу 80-х годов, когда шире стал использоваться опыт других ведущих англоязычных стран.

Направленность медиаобразования в территориально оторванной от ведущих стран Запада ***Австралии*** поначалу была связана с известной моделью Г.Лассуэла (H.Lasswell) («коммуникатор» – «сообщение» – «канал» – «получатель» – «эффект»). Бесспорно, сильное теоретическое влияние на медиаобразование оказало и учение М.Маклюэна (M.McLuhan). Ведь именно он одним из первых стал отстаивать важность медиаграмотности [McLuhan, 1967. p.36] в условиях «глобальной деревни» (global village) [McLuhan, 1967, p.31], в которую, по его мнению, неизбежно должна была превратиться наша планета после мощного и свободного распространения и массового потребления широчайшего спектра медиатекстов в любой точке мира. В некотором смысле медиаобразование было связано и с учением марксистского толка (*ideological approach*) о медиа как агенте социального контроля. Многие педагоги хотели разъяснить учащимся, что медиакультура зависит от политической и экономической поддержки наиболее влиятельных сил в социуме. В 70-х годах в Австралии стал распространяться семиотический подход (*semiotic approach*) [Quin and McMahon, 1999, p.32]. Немало сторонников имел и подход, комбинирующий практику и теорию. На практических занятиях школьники учились пользоваться медиатехникой, писать сценарии (к примеру, сценарии коротких телесюжетов), что, в свою очередь, помогало им лучше понимать медиатексты, созданные профессионалами. В 80-х годах XX века ощутимую поддержку обрела идея «освобождения от идеологии»: то есть медиаобразование должно было помочь учащимся в «демифологизации» идеологической направленности медиатекстов. Здесь, бесспорно, ощущалось влияние британских теорий медиаобразования - в частности, теории «критической автономии» (*critical autonomy approach*) Л.Мастермана (L.Masterman), культурологической концепции (*cultural studies approach).*

Примечания

Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement.* London: BFI.

Chevallier, J. (Ed.) (1980). *Cine-club et action educative.* Paris: CNDP, 64 p.

CLEMI (1996).*L'Actualite' et les medias ` a l'ecole primaire, au college et au licee*. Paris: CLEMI, 120 p.

Conseil de l'audiovisuel (1998). *22 Ans d'ensingnement du cinema ` a Geneve.* Geneve: CCEC, 116 p.

Dahl, A.G. (1984). *Mediekunnskap.* Oslo.

Kehittamissuunnitelma (1999) *Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004.* Helsinki: Opetusministerio.

Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.

Lasswell, H.D. (1948). The Structure and Function of Communication in society. In: Bryson (Ed.). *The Communication of Ideas*. New York: Harper.

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 (U.K.): Transaction Publishers, pp.15-68.
McLoone, M. (1983) *Media Studies in Irish Education.* Dublin: Irish Film Institute.
McLuhan, M. (1967) . *The Gutenberg Galaxy.* London: Routlege & Kegan Paul, 294 p.
Minkkinen S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education.* Paris: UNESCO.
Minkkinen S., Nordenstreng K. (1983). Finland: Brave Plans and Grave Problems. *Perpects.* Vol. XIII. N 2.
Minkkinen S., Nordenstreng K. (1984). *Finland: Vers l'egalite' devant l'information et la culture.* Paris: UNESCO, p. 215-230.
O'Neill, B (2000) Media Education in Ireland. *Irish Communications Review,* Vol. 8, pp.57-64.
O'Neill, B. & Howley, H. (2002). Teaching the Media in Ireland . In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) *Media Education in European Countries.* Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
Quin, R. and McMahon, B. (1999). Theory and Practice of Media Education. *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, pp.31-35.
Suss, D., Bernhard, E. and Schlienger, A. (2002). Media Education in Switzerland – Determining its Position. In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) *Media Education in European Countries.* Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information.* Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.

4.4.Поиски новых ориентиров в зарубежном медиаобразовании (90-е годы XX века – начало XXI века)

Наряду с Британией, ***Франция*** и сегодня остается одной из наиболее активных европейских стран, развивающих процесс медиаобразования. Во Франции, колыбели кинематографа, традиционно сильны и позиции кинообразования. Однако фильм все чаще рассматривается в ряду других культурно-языковых средств выражения. Этому пониманию следует концепция Института всеобщего языка (Institute du language total), который возник в недрах Ассоциации кинематографа и молодежи (Association Film et Jeunesse). Теория и практика аудиовизуального образования (прежде всего – кинообразования) во Франции была впервые систематизирована и проанализирована группой исследователей во главе с М.Мартино (M.Martineau) и опубликована в конце 80-х - начале 90-х годов [Martineau, 1988; 1991]. Несколько позже ЮНЕСКО и CLEMI [Bazalgette, Bevort, & Savino, 1992] и Совет Европы [Masterman & Mariet, 1994] опубликовали другие солидные исследования, на сей раз посвященные медиаобразованию в целом. Значительное место в этой работе занял анализ французского опыта в данной области.

CLEMI осуществляет свои программы в сотрудничестве с ЮНЕСКО, Министерствами образования, культуры и иностранных дел Франции, Институтом новой школы (l'Institute cooperatif de l'ecole moderne), продолжающим дело С.Френе; такими организациями, как «Коммуникационная инициатива» (ICOM: Initiation `a la communication),

Активный юный телезритель (JTA: Jeune telespectateur actif), «Проекты образовательного действия» (PAE: Projects d'action), Ассоциация молодежной прессы (APIJ: Association presse information jeunesse), Ассоциация образовательной прессы (APE: Association presse enseignement), Комитет информации образовательной прессы (CIPE: Comite' d'information pour la presse dans l'enseignement), медиаобразовательными организациями из Британии, Бельгии, Швейцарии, Испании, США, Португалии, Аргентины, Бразилии, России и других стран. Координаторы CLEMI есть практически во всех крупных французских городах - Бордо, Дижоне, Гренобле, Лилле, Лионе, Ницце, Страсбурге, Тулузе и др.

CLEMI обладает собственной медиатекой (60000 экземпляров различных школьных журналов и газет, 500 видеокассет и более 500 книг, около сотни докторских и магистерских диссертаций, отчетов по исследованиям и т.д.) и работает не только с учителями, студентами и школьниками, но также с организаторами досуга, журналистами, библиотекарями. В среднем за один год CLEMI организует специальные курсы для 15 тысяч учителей [CLEMI, 1996, p.16]. Примерная тематика этих курсов такова: «Медиа на уроке», «Как изображение используется в медиа?», «Телевизионная информация и Европа», «Репортажи, документация, педагогическое использование», «Учиться с новостями», «Чтение - в библиотеке и на уроке» и др. В частности, педагоги вместе со своими классами посещают редакции газет, радио/телеканалов. После чего школьникам предоставляется возможность самим сделать небольшой выпуск новостей.

Главной для себя CLEMI считает «работу с информацией, так как медиаобразование есть прежде всего гражданское воспитание, (…) медиаобразование должно позволить молодежи и сейчас и в будущем быть активными и ответственными гражданами, хорошо понимающими, как живет не только страна, но и остальной мир, как взаимосвязаны между собой все люди. Вот откуда такая тесная связь между медиаобразованием и гражданским воспитанием» [Бевор, 1994, с.30]. Ж.Гонне убежден, что «медиаобразование – это обучение демократии; диктаторские режимы, к примеру, не допускают анализа прессы в школьных классах» [Gonnet, 2001, p.136].

Здесь проявляются существенные особенности медиаобразовательной концепции CLEMI, так как в России, например, в течение многих десятилетий культивировался иной подход (О.А.Баранов, С.Н.Пензин, Ю.Н.Усов и др.) – эстетически ориентированный, призванный в первую очередь развивать художественное восприятие и вкус учащихся.

Исполнительный директор CLEMI Э.Бевор (E.Bevort) уверена, что

медиаобразование необходимо молодежи потому, что их социализация в большей степени происходит через средства массовой информации - медиаобразование «позволяет объяснять учащимся, что такое средства коммуникации, как они функционируют, как создаются сообщения, как эти сообщения распространяются, представляя собой совершенно особый тип реконструкции действительности» [Бевор, 1994, с.33]. Медиаобразование, по мнению Жака Гонне (J.Gonnet), выполняет важную функцию «становления личности» [Гонне, 2000, с.152], способствует воспитанию ответственности за порученное дело, экспериментальному поиску, свободному самовыражению, раскрывает творческие способности, инициативу, критическое мышление [Гонне, 2000, с.141-142]. Он убежден, что в процессе занятий медиаобразовательного цикла нужно одновременно развивать толерантность, способность услышать другого человека, поощряя при этом «активность учащегося не только в плане анализа «чужих» медиатекстов, но также в создании собственных» [Gonnet, 2001, p.136].

Коллектив CLEMI считает, что медиаобразование может интегрироваться с любыми традиционными учебными дисциплинами [CLEMI, 1996, pp.38-110]. В 1994-1996 годах сотрудники CLEMI провели исследование качественного влияния медиаобразования на школьников. В программе участвовали 55 учителей и сотни учащихся из нескольких коллежей и лицеев. В частности, школьники выполняли цикл практических заданий, связанных с созданием газет, радио/телепередач (редактирование и сравнение текстов, создание программ новостей и т.д.). Были разработаны специальные анкеты, проводились педагогические наблюдения (как по отношению к учащимся, так и по отношению к их педагогам). Результаты исследования в классах, охваченных медиаобразованием, сравнивались с результатами исследования «немедиаобразованной» аудитории. В итоге было доказано, что медиаобразование улучшает медиакомпетентность учащихся, их умение работать в коллективе, мотивацию к обучению, способность создавать собственные медиатексты и т.д. С другой стороны, оказалось, что интегрированное медиаобразование благотворно сказалось и на профессиональных успехах педагогов – на их умении вести занятия в форме диалога, с использованием более продвинутых технологий обучения [Bevort, Cardy, De Smedt, Garcin-Marrou, 1999, pp.51-52]. В 1999 году результаты данного исследования были обобщены и опубликованы в монографии [Bevort, Cardy, De Smedt, Garcin-Marrou, 1999], имевшей широкий резонанс среди медиапедагогов Европы.

С 1995 года, уже на международном уровне, сотрудники CLEMI развернули программу FAX. В ее рамках учащиеся выпускали

школьные газеты, которые потом пересылались по факсу в разные страны. Сейчас эта программа выходит на уровень Интернета**.** Что не удивительно - в последние годы CLEMI все большее внимание уделяет медиаобразовательным возможностям мировой компьютерной сети [Bevort, Breda, 2001]. В частности, в начале XXI века была разработана программа «Эдюканет» (Educanet), призванная развивать критическое, самостоятельное мышление по отношению к интернетной информации, ответственность учащихся при работе во «всемирной паутине». Эта программа, рассчитанная на французских и бельгийских учащихся, получила поддержку со стороны Европейского Союза. Ее созданию предшествовали исследования, в ходе которых были протестированы опрошены 1500 школьников в возрасте от 8 до 18 лет и 60 взрослых – педагогов и родителей. Все они стали участниками цикла творческих заданий, связанных с работой в Интернете, коллективных обсуждений интернетных текстов [Bevort, Breda, 2001].

Как уже отмечалось, медиаобразование во Франции в основном интегрировано в обязательные школьные дисциплины (французский язык, история, география, иностранные языки, общественные науки и т.д.), хотя медиакультура изучается и в качестве курса по выбору. Отдельные предметы по киноискусству, телевидению, журналистике и медиакультуре в целом читаются и в многочисленных специализированных лицеях и в университетах. В высших учебных заведениях Парижа, Лилля, Страсбурга и других городов преподаются специальные курсы по медиа для будущих учителей (как правило, речь идет о курсах до 40 академических часов в год). Вместе с тем, как верно отмечает Ж.Гонне, «разработка единого подхода к медиаобразованию не более чем иллюзия» [Gonnet, 2001, p.9]. Различные педагогические объединения и ассоциации дифференцированно обосновывают свои образовательные технологии в данной области. Вот почему общая направленность медиаобразования на демократические и культурные ценности обогащается различными педагогическими концепциями [Gonnet, 2001, p.8].

Национальный центр педагогической документации (CNDP) разрабатывает учебные пособия для медиаобразования разных уровней. Примерно в том же направлении (разработка и распространение буклетов, учебных видеокассет, CD-ROMов и т.д.) действует и аудиовизуальная педагогическая ассоциация APTE (Audiovisuel pour tous dans l’education actives), которая занимается также семинарами для подготовки медиапедагогов и различными проектами в школах. Практически все французские организации и ассоциации, ориентированные на медиаобразование, имеют сегодня свои веб-сайты, содержащие научно-методические материалы, позволяющие

осуществлять медиаобразование дистанционно (например, сайт CLEMI – www.clemi.org).

В феврале 1995 года число французских научно-педагогических организаций в области медиа было дополнено Исследовательской группой «Дети и медиа» (GRREM: Group de recherche sur la relation Enfants/Medias). Эта парижская организация работает над проектами по тематике взаимоотношений детей, молодежи и медиа, проводит семинары и конференции (например, в сотрудничестве с ЮНЕСКО в 1997 году состоялся один из крупнейших мировых научных форумов в области медиа и медиаобразования «Медиа и молодежь»).

Для учителей и родителей, заинтересованных в медиаобразовании подрастающего поколения, существует еще одна организация – RE-M («Reseau Education – Medias»: «Сеть «Образование – Медиа»). Она имеет сайт в Интернете, где в основном идет речь о влиянии медиа на жизнь детей и молодежи. Таким образом, RE-M представляет собой синтез информационного центра и «банка» идей в области медиаобразования. Курсы медиаобразования (от 4-х до 20-ти часов) имеются также в Университетских институтах образования учителей (IUFM – Institute Universitaire pour la Formation des Maitres).

С 1992 года выход в Интернет стал возможен через сервер «Ренатер» (RENATER - Reseau National de Telecommunication pour la Technologie et la Recherche). Этим сервером сначала пользовались университеты, а с 1996 года он служит узловым пунктом интернетного доступа.

Надо также учитывать, что по некоторым французским телеканалам и в прессе осуществлялась пропаганда, направленная против Интернета: в тенденциозных текстах шла речь только о негативных сторонах (насилие, детская порнография и др.) и о том, что для пользования веб-сайтами якобы необходимо обязательное знание английского языка. Кроме того, как и в России, пожилые учителя не желают заниматься новыми медиа (по данным CLEMI, только 20% французских учителей уделяют должное внимание современным видам медиа). Правда, в конце 90-х во Франции стала осуществляться новая программа информатизации школ (согласно ей, у каждого класса, например, должен был быть свой собственный адрес электронной почты и доступ в Интернет). Финансовое обеспечение этого проекта взяли на себя региональные власти и министерство образования. Новыми коммуникационные возможности способствуют тому, что учебные заведения в небольших населенных пунктах теснее связываются между собой и могут обмениваться информацией и материалами исследований, использовать компьютеры на уроках гуманитарных и точных наук. У учителей есть возможность

обратиться в банк данных CNDP (Centre National de Recherche Pedagogique) и оттуда «скачать» те или иные учебные материалы.

Важнейшим ключевым понятием в медиаобразовании во Франции является словосочетание l'education critique aux medias (le jugement critique). Очевидно, тут можно провести прямую параллель с концепцией формирования критического мышления по отношению к медиатекстам, выдвинутой британцем Л.Мастерманом (L.Masterman). Имеется в виду, что учащиеся должны не только критически воспринимать и осмысленно оценивать произведения медиакультуры, но и осознать, какую роль она играет в окружающей действительности (медиа как средство самовыражения человека, как средство его культурного развития и пр.), как медиа влияет на аудиторию и т.д. [см. Bazalgette, Bevort, E. & Savino, 1992; Bevort, Cardy, De Smedt, Garcin-Marrou, 1999; Gonnet, 2001 и др.].

Таким образом, ведущей особенностью медиаобразования во Франции является ставка на воспитание сознательного и ответственного гражданина демократического общества, в то время как российское медиаобразование, опираясь на богатые традиции литературоцентристского обучения, во многом ориентированно на эстетические ценности.

90-е годы XX века и начало XXI стали весьма плодотворными для развития медиаобразования и в ***Британии.*** В 1996 году в Англии на базе педагогического факультета Саутэмптонского университета (The University Southampton, UK) открылся Центр медиаобразования (Media Education Centre), который возглавил профессор Э.Харт (A.Hart). Данный центр стал инициатором широкомасштабных научных исследований, как на британском, так и на международном уровнях. Главными проектами центра (а до этого исследовательской группы Э.Харта) в 90-х годах прошлого века стали исследования «Медиаобразование на уроках английского языка» и «Международные перспективы медиаобразования». Результаты этих исследований нашли воплощение в книгах и статьях [Hart, 1988; 1991; 1998 и др.], были доложены на конференциях и семинарах, в том числе и на международном уровне. Центр вот уже несколько лет готовит магистров и докторов наук в области медиаобразования, проводит занятия специализированных курсов. На рубеже XXI века Э.Харт развернул еще одно крупное исследование под названием «Евромедиапроект», целью которого стал анализ современного состояния медиаобразования в европейских странах. К сожалению, внезапная смерть Э.Харта в январе 2002 года не позволила ему завершить руководство исследованием. Итоги европейского медиаобразовательного проекта были подведены рабочей группой

исследователей под руководством швейцарского ученого и медиапедагога, профессора Цюрихского университета Д.Сюсса [Hart & Suss, 2002].

В 1998 году при патронаже правительственного департамента культуры Британский киноинститут создал Рабочую группу по кинообразованию (Film Education Working Group), которая активно занялась исследовательской деятельностью по кино/медиаобразовательным проблемам [BFI, 1999]. С Британским киноинститутом тесно сотрудничает еще одна влиятельная организация - Film Education, которая занимается программами, связанными с подготовкой методических рекомендаций и пособий для учителей на материале кино и телевидения.

Вместе с тем, в 90-х годах обнаружилось, что немалое число учителей отнеслось к медиаобразовательным нововведениям без особого энтузиазма. Быть может, именно поэтому британское правительство дважды (в 1992 и в 1993 году) делало попытки исключить медиаобразовательные элементы из школьных учебных планов. Таким образом, к 1993 году позиции медиаобразования в английских школах были ослаблены. В частности, в них игнорировались такие важные ключевые аспекты как «репрезентация», «аудитория» и «агентство». Однако, несмотря на это, в 1995 году 30000 британских школьников выбрали предмет «Медиа» для сдачи экзаменов. Медиатексты стали изучаться «с помощью практических упражнений, дискуссий, исследовательских заданий, поставленных в контекст с реальными функциями медиа в обществе» [Hart, 2000, p.21]. Впрочем, в отличие от Канады или Австралии, доля изучения медиакультуры в интегрированных занятиях британских школ не слишком высока (к примеру, изучение медиа может занимать по времени лишь одну-две недели за учебный год, более продвинутое изучение медиакультуры происходит в примерно 8% средних школ).

К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) выделяет 5 факторов [Bazalgette, 1997, pp.72-74], которые в значительной степени ограничивают развитие медиаобразования в широком смысле:

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

Конечно, было бы несправедливо делать Британский киноинститут «козлом отпущения» за все трудности, которые испытывало медиаобразование в Британии, т.к. правительственные реформы,

бюрократизм, преобразование национального учебного плана с опорой на традиционные предметы и на централизованную консервативную образовательную политику самым серьезным образом повлияли на этот процесс. Поэтому стратегия Британского киноинститута в области медиаобразования в известной степени была адаптирована к сложившимся условиям.

Начиная с 1995 года медиапедагоги во главе с лидером исследовательской группы Британского киноинститута К.Мак-Кейбом (C.MacCabe), начали серьезно анализировать то, чем они занимались, сравнивать медиаобразование и кинообразование. В результате, несмотря на оппозицию департамента образования, Британскому киноинституту удалось снова вернуть разделы, посвященные более детальному изучению кино и телевидения в национальный учебный план. В конечном счете, удалось перенести акцент на медиаграмотность по отношению к медиакультуре в целом (кинематограф и телевидение в сочетании с печатными текстами в обучении навыкам чтения) [MacCabe, 2000, p.5]. Национальный учебный план 1995 года разъяснял: «ученикам необходимо представить огромный спектр медиа, иными словами журналы, газеты, радио и телепередачи, кинофильмы. Им должны быть даны возможности для анализа и оценки материала высокого качества» [BFI Department for Education, 1995].

Мотивация правительства, по мнению известного британского медиапедагога и исследователя Л.Мастермана (L.Masterman), была, по крайней мере, частично оправданной и экономически выгодной. Создание «кинообразованной» аудитории (при особом внимании к изучению киноязыка) выглядело в качестве серьезного подспорья затянувшемуся восстановлению индустрии английского кинематографа в конце 90-х годов XX века.

В июне 1999 года К.Бэзэлгэт выступила с докладом на ежегодной конференции Ассоциации по медиаобразованию в Шотландии (The Association for Media Education in Scotland – AMES), в котором содержалась довольно серьезная критика сложившейся в стране системы обучения на материале медиакультуры. Она отметила, что концепция медиаобразования до сих пор выглядит достаточно противоречиво и «легко преобразуется под воздействием правительства и индустрии развлечений», а на материале медиакультуры невозможно «сформировать основу для связной модели обучения» [Bazalgette, 1999, pp.13-20]. К.Бэзэлгэт настаивала на необходимости пересмотра проекта медиаобразования.

Между тем, Д.Мёрфи (D.Murphy) из Академии в Абердене считает, что сетования К.Бэзэлгэт на аморфность медиаобразовательной

концепции преувеличены, так как она «требует такой последовательности и согласованности действий в курсе обучения медиа, которые вряд ли существуют в любой другой дисциплине. Недавние споры о месте устной коммуникации, внутренней оценке и функции медиа в преподавании английского языка предположили, что нет ничего более последовательного, чем курс медиаграмотности. (…) К.Бэзэлгэт наверняка преследует несбыточную мечту о последовательности, которая невозможна в настоящем веке. Говоря о «четырех фундаментальных искусствах нашего времени» – печати, изображении, звукозаписи и кинематографе, К.Бэзэлгэт упоминает лишь о последнем, как не нашедшем должного места в учебном плане, и преувеличивает степень внедрения в него первых трех…» [Murphy, 2001, p.13].

Так или иначе, на протяжении последних двадцати лет осуществления медиаобразовательных программ Британского киноинститута они встречали определенную критику в педагогических кругах. К примеру, 90-м годам прошлого века присуща полемика по поводу разделения понятий «медиаобразование» (media education) и «курсы по обучению медиа» (media studies). Так, К.Бэзэлгэт проводит четкую «демаркационную» линию между ними, хотя оба понятия, бесспорно, имеют определенное сходство. По мнению Л.Мастермана [Masterman, 2002], для поддержания своей точки зрения, К.Бэзэлгэт следует продемонстрировать теоретические различия, существующие между медиаобразованием и курсами по обучению медиа.

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

-преподаватели английского языка являются в основном сторонниками «дискриминационной» («протекционистской», «защитной») парадигмы медиаобразования;

-тематика большинства медиауроков не касается политической сферы;

-на медиауроках слабо проявлены диалоговая форма работы, практическое применение опыта самих учащихся, недостаточна опора на их знания.

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

Однако Э.Харт отмечал и положительные эффекты: «процесс медиаобразования был в значительной степени спонтанным и непоследовательным, (…) но в школах, где проходили курсы по обучению медиа, были достигнуты значительные успехи в результате согласованной внутренней цепи в работе медиапедагогов. (…) Медиаспециалисты оказывали поддержку учителям, преподававшим основы медиакультуры» [Hart, 2000].

Наиболее последовательным и резким критиком медиаобразовательной политики Британского киноинститута и лично К.Бэзэлгэт стал профессор Л.Мастерман. В одной из своих книг [Masterman, 2002] он задается вопросом: если движение медиаобразования в Британии недостаточно логично в своем развитии, и если «оно никогда не сможет сформировать основу для последовательной модели обучения», то почему Британский киноинститут поддерживал данное направление на протяжении последних десятилетий? Более того, Л.Мастерман полагает, что Британский киноинститут «должен понести ответственность за просчеты в сфере медиакультуры» [Masterman, 2002, p.21], которые состоят в политике национального учебного плана, предложенного для медиаобразования и в концептуальной основе медиаобразования, опирающейся на так называемые «ключевые аспекты» (понятия): «агентства медиа» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «технологии медиа» (media technologies), «языки медиа» (media languages), «аудитории медиа» (media audiences) и «репрезентации медиа» (media representations).

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

Л.Мастерман рассматривает личность К.Бэзэлгэт и Британский киноинститут как единое целое и предполагает, что суждения первой представляют собой выражение политики последнего. По словам

Л.Мастермана, К.Бэзэлгэт «присвоила себе право говорить от имени Британского киноинститута» [Masterman, 2002, p.2].

В ответ на эти обвинения К.Бэзэлгэт опубликовала «Открытое письмо к Лену Мастерману» [Bazalgette, 2002b], в котором последовательно опровергает многие из его критических доводов. В частности, К.Бэзэлгэт поясняет, что, выступая на той или иной конференции в качестве приглашенного частного лица, она «предварительно не подает свой доклад на рассмотрение начальству для одобрения» [Bazalgette, 2002b], поэтому может себе позволить выразить свое личное мнение по той или иной образовательной проблеме.

«Я думаю, - пишет К.Бэзэлгэт в открытом письме Л.Мастерману, - что фундаментальное различие между нами - то, что ваша отправная точка отражает интересы медиапедагогов, в то время как моя – интересы учащихся. Другое ключевое различие - то, что вы ученый-исследователь, а я – государственный чиновник. Вы заинтересованы в четкой структуре данной образовательной области (медиаобразования), очерчивая и защищая ее границы, в то время как я должна иметь дело с тем, что может быть фактически достигнуто в реальном мире установленных законом требований и изменяющихся бюджетов. Обе задачи важны, но они находятся в потенциальном конфликте» [Bazalgette, 2002b].

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

Последние методические разработки Британского киноинститута были распространены среди преподавателей в количестве 10000 копий, при этом анализ обратной связи показал, что 94% педагогов из 155 школ с одобрением отнеслись к базовым принципам медиаобразования, отраженным в издании, 72% нашли, что это полностью отвечает их потребностям, а 59% фактически использовали методы, которые были предложены BFI. 71 % преподавателей высказал интерес к внедрению методики, разработанной Британским киноинститутом, в курсах

географии, истории, искусства и граждановедения [Bazalgette, 2002a, p.16].

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

Что же касается спектра партнеров Британского киноинститута, то их список включает сотню, в том числе такие организации, как Национальная образовательная стратегия (National Literacy Strategy), Национальная молодежная программа (National Youth Agency), Независимая телевизионная комиссия (The Independent Television Commission), Комиссия по стандартам вещания (The Broadcasting Standards Commission), Британский музей (The British Museum), Лондонский еврейский культурный центр (The London Jewish Cultural Centre), Институт образования (The Institute of Education) при Лондонском университете (University of London), Открытый университет (The Open University) и др. Хотя большинство этих учреждений находится в Лондоне, Британский киноинститут продолжает расширять границы медиаобразовательного сотрудничества в английских регионах, с организацией «Шотландский экран» (Scottish Screen), с кинокомиссией Северной Ирландии (The Northern Ireland Film Commission) и центром медиаобразования в Уэльсе (Media Education Wales), с региональными кинотеатрами и независимыми киноканалами по программам обучения учителей и учащихся [Bazalgette, 2002a, 2002b].

В целом спор двух лидеров британского медиаобразования, думается, нельзя оценить под углом безоговорочной поддержки только одной позиции. Л.Мастерман обнаружил уязвимые места в медиаобразовательной деятельности Британского киноинститута. Однако его позиция выглядит, во-первых, чрезвычайно резкой и излишне идеологизированной, во-вторых, носит оттенок откровенной личной неприязни к К.Бэзэлгэт, в-третьих, не учитывает специфику работы Британского **кино**института, сам статус которого предполагает приоритетность кинематографа. Напротив, контраргументы К.Бэзэлгэт кажутся нам вполне убедительными и свидетельствуют о разнообразной и эффективной деятельности возглавляемого ею образовательного сектора Британского киноинститута. Другое дело, что эта деятельность, бесспорно, может быть выведена на новый, более высокий уровень, в частности, с опорой на проблемные вопросы, предложенные в докладе Д.Букингэма [Buckingham, 2002].

Как и в ***Англии***, медиаобразование в ***Северной Ирландии*** интегрировано в курсы английского языка и в иные традиционные дисциплины. В целом педагоги основывают свои занятия на изучении ключевых понятий (key aspects) медиаобразования (по английской методике). К сожалению, практическая работа фактически составляет небольшую часть уроков по медиакультуре**.**

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

Куда более активно развивается медиаобразование в ***Шотландии.*** Хорошо известно, что Шотландия – давний соперник Англии, в том числе и в образовании. Вот почему шотландские медиапедагоги на протяжении последних десятилетий разрабатывали свои подходы к медиаобразованию [Batts, 1986], где для этих целей созданы Шотландский Киносовет (Scottish Film Council - SFC) и Шотландская Ассоциация медиаобразования (Association for Media Education in Scotland – AMES), которая выпускает ежеквартальный журнал по медиаобразованию The Scottish Media Education Journal.

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

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

За последние годы в Великобритании издано немало монографий, научных сборников, учебников и пособий, отражающих современные подходы в теории и методике медиаобразования, некоторые из которых уже переведены на иностранные языки. И хотя в британской медиаобразовательной школе нет единства мнений (самый яркий тому пример – принципиальный конфликт между Л.Мастерманом и К.Бэзэлгэт по поводу теоретических и технологических подходов, разгоревшийся в начале XXI века), она остается одной из самых влиятельных не только в Европе, но и в мире.

В целом британская система медиаобразования предусматривает

минимум медиаграмотности на уровне начальной школы (здесь медиаобразование интегрировано в уроки английского языка, и используется в основном материал печатных текстов). Среди курсов по медиа, которые могут выбрать учащиеся средней школы – Film & Media Studies, Media Studies и медиаобразование на продвинутом уровне – Media Studies Advanced. Учителей (и будущих учителей) в области медиаобразования готовят сегодня многие британские колледжи и университеты (например, Лондонский университет).

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

Под явным влиянием британской медиаобразовательной парадигмы развивается и медиапедагогика в ***Бельгии.*** К примеру, и в Бельгии [Conseil de l'Education aux Medias, 1998, pp.7-8; Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.33], и в Британии используются одни и те же шесть ключевых понятий медиаобразования: «агентство» (бельгийский вариант – «производитель»), «категория» (в бельгийском варианте – «типология»), «аудитория» (в бельгийском варианте – «публика»), «язык», «технология» и «репрезентация» медиа.

Сложившаяся государственная и образовательная системы Бельгийского королевства предусматривают равные возможности для франкофонной и фламандской общин. Традиционно медиаобразование более развито в франкофонной части Бельгии (южная территория страны и Брюссель). Вот почему в настоящее время только 86 из 927 фламандских школ в той или иной степени охвачено медиаобразованием.

В 1995 году в Брюсселе при Министерстве образования был создан Совет по медиаобразованию (Conseil de l'education aux medias), куда вошли ведущие бельгийские медиапедагоги и эксперты – Р.Ванжерме (Rober Wangermee), М.Колэн (Marcelle Collin), М.Флор (Myriam Floor) и др. Исходя из постоянно возрастающей роли медиа в обществе, Совет определил для себя следующие приоритетные направления в процессе обучения в средней и высшей школе (включая подготовку медиапедагогов):

-стимуляция исследований и практических мероприятий, связанных с медиаобразованием;

-осуществление кооперации между различными партнерами в сфере медиа и образования.

При этом имелось в виду, что главными целями медиаобразования должны быть подготовка активной аудитории, умеющей

самостоятельно анализировать различные медиатексты, творчески использовать средства массовой коммуникации для развития личности [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, pp.10-11].

Среди важнейших целей медиаобразования выделяется также формирование у учащихся гражданской ответственности в современном обществе [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.15]. Это связано в первую очередь с тем, что многие политические группы и партии пытаются (например, в ходе предвыборной борьбы) манипулировать общественным сознанием с помощью прессы, радио, Интернета и других средств медиа. Понятно, что гражданин, ответственный член общества, должен уметь анализировать медиатексты с различной социально-политической ориентацией, уметь обосновать свою собственную позицию по отношению к той или иной информации.

В последнее время в бельгийском медиаобразовании все большее внимание уделяется Интернету и мультимедийным компьютерным технологиям. Здесь активно используются их интерактивные, гипертекстовые и имитационные возможности [Conseil de l'Education aux Medias, 2000, pp.3-4], в частности, при создании школьниками или студентами интернетных сайтов [Conseil de l'Education aux Medias, 1999, p.12].

В Бельгии хорошо понимают, что медиаобразование в школе невозможно без медиаобразования в вузах, где студенты изучают спецкурсы по медиаобразованию [Conseil de l'Education aux Medias, 1998, pp.69, 75, 81]. На лекциях и на практических занятиях в университетах бельгийские студенты, в том числе – будущие учителя, изучают теорию и историю медиакультуры, ключевые концепции медиаобразования, учатся анализировать и создавать медиатексты (газетные и интернетные статьи, видеофильмы, радио/телепередачи и т.д.).

Медиаобразование – важное направление деятельности и бельгийской медиатеки, сеть которой распространяется на 120 городов и населенных пунктов. Речь идет об эффективном использовании в образовательных целях богатой коллекции видеокассет, слайдов, компакт-дисков, CD-ROMов. Эта работа осуществляется в содружестве с ведущими бельгийскими радио/телеканалами.

Помимо национальных организаций, связанных с медиаобразованием, в Бельгии базируются и медиаобразовательные ассоциации международного масштаба. К примеру, в течение нескольких десятилетий активно работала Международная католическая радио/телевизионная ассоциация (UNDA: International Catholic Association for Radio and Television), издававшая регулярный бюллетень [UNDA, 2000] и объединявшая медиапедагогов разных

стран, приверженных христианским ценностям. В 2002 году эта организация была преобразована во Всемирную католическую медиаассоциацию SIGNIS (L'Association catholique pour la communication, The world Catholic Association for Communication, www.signis.net).

В последнее время всё большее влияние приобретает и деятельность Европейской ассоциации аудиовизуального медиаобразования (European Association for Audiovisual Media Education). Глава этой ассоциации – известный бельгийский медиапедагог Дидье Шретер (D.Schretter) после окончания Брюссельского университета начал активно заниматься проектами, связанными с медиаобразованием школьников и молодежи, руководил образовательным отделом Медиацентра. В 1989 году он создал и возглавил Европейскую ассоциацию аудиовизуального медиаобразования (AEEMA/EAAME), в рамках которой были организованы мастер-классы, конференции, публикации педагогических трудов. В 1991 году Д.Шретер одновременно стал директором Брюссельского центра медиаобразования, который тесно сотрудничает с правительством Брюсселя, с бельгийскими министерствами, школами и университетами. В 1996 году он создал специализированную ассоциацию DATANET, связанную с использованием новейших компьютерных технологий в образовательном процессе.

Европейская ассоциация аудиовизуального медиаобразования осуществляет координацию своих проектов с Советом Европы, Европейским парламентом, ЮНЕСКО и Международным советом образовательных медиа (ICEM: International Council for Educational Media). Ее главными целями являются:

-всемерное содействие развитию медиаобразования, исследование процесса его развития;

-убеждение самой широкой аудитории (включая молодежную), политических и экономических руководителей, профессионалов в области средств массовой коммуникации в том, что сегодня медиаобразование является приоритетным;

-подготовка молодежи к квалифицированному использованию новых коммуникационных технологий;

-содействие развитию критического подхода аудитории по отношению к медиа;

-открытие новых возможностей для работы в быстро развивающемся секторе медиа;

-придание постоянного статуса медиаобразованию в Европе;

-обмен информацией о методах медиаобразования, включая создание «европейского банка данных медиаобразовательных материалов», доступного для каждого медиапедагога;
-организация конференций, семинаров, симпозиумов медиапедагогов;
-сотрудничество с различными организациями в области медиа и образования [Schretter, 1999, pp.151-152].

С 1996 года Ассоциация имеет свой web-сайт, в котором можно найти не только адреса сотен европейских медиапедагогов (в том числе – бельгийских), но и познакомиться с их прошлыми и текущими проектами (адрес сайта: http://www.datanet.be/aeema).

Д.Шретер не раз бывал в России (в частности, участвовал в международной конференции по медиаобразованию, организованной Российской Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики) и охотно делился своими идеями и педагогическими подходами. Бесспорно, опыт развития медиаобразования в Бельгии, наряду с британским, французским, канадским или австралийским, может служить неплохим ориентиром для современного российского образовательного процесса.

Как и в Бельгии, изучение медиакультуры пришло в школы ***Германии,*** как правило, в интегрированном в обязательные дисциплины виде [Spanhel, 1999]. Медиаобразование вошло в курсы общественных наук, географии, искусства и т.д. По мысли многих современных немецких педагогов, изучение медиакультуры должно помочь развитию гражданского самосознания учащихся, развить их критическое мышление. Сегодня около 72% немецких учителей в той или иной степени регулярно используют элементы медиаобразования на своих уроках.

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

Еще один исследовательский центр по медиаобразованию существует в Мюнхене. Заметное место на карте медиаобразования в Германии занимает Кассельский университет. Здесь работает центр медиапедагогики под руководством профессора Б.Бахмайера [Bachmair, 1990; 1993; 1996; 1997]. Центр связан с рядом высших учебных учреждений во Франции, Италии и Испании и осуществляет научно-исследовательские проекты, связанные с подготовкой будущих медиапедагогов. Б.Бахмайер координирует также Проект "Сократ", суть которого – развитие медиакультуры и медиаобразования студентов европейских университетов ("Европейская программа по медиа и

изучению культур"). Немецкое общество медиапедагогики и культурной коммуникации (ГМК) поручило Б.Бахмаеру взять на себя координацию международной медиаобразовательной сети и конкретизировать медиапедагогику в разрезе национальной культуры и европейского развития медиа. В 1998-1999 годах исследовательская группа под руководством Б.Бахмайера проделала контент-анализ передач девяти крупнейших телеканалов, вещающих на территории Германии а также восприятие этих передач детской аудиторией.

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

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

-изображений (фотографии, слайды, рисунки, комиксы и т.д.);
-аудиовизуальных медиа (фильмы, видеозаписи, телепередачи);
-прессы (газеты, журналы);
-мультимедиа (CD-ROM, Интернет, электронная почта).

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

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

-«медиавоспитание»: «определение целей, которые должны ставиться в соответствии с проблемами медиа, и педагогически обоснованных мер, необходимых для достижения этих целей» [Tulodziecki, 1989, p.21];
-«медиадидактика»: «область дидактики, где идет речь о том, какие медиа могут или должны использоваться для достижения педагогически обоснованных целей» [Tulodziecki, 1989, p.21];
-«медиаисследование»: «охватывает все научные действия, чтобы найти и/или проверить цели, средства, свидетельства, гипотезы, имеющие отношение к медиа, и также их систематизировать [Tulodziecki, 1989, p.21];

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

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

Немецкие ученые выделяют сегодня несколько ключевых концепций медиаобразования [Hiegemann & Svoboda. 1994, p.14], которые могут пересекаться и взаимодополнять друг друга [Hiegemann & Svoboda, 1994, p.20]:

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

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

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

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

-«информационно-технологическая». Цель этой концепции - передача знаний и навыков по эффективному обращению с новыми информационными и коммуникационными технологиями. В основе ее лежит идея о том, что в ближайшем будущем нельзя будет обойтись без

компьютерных знаний, поэтому в школах должен преподаваться предмет «компьютерная грамотность» [Huther, Schorb, Brehm-Klotz, 1990, p.163].

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

Синтез теологии, церковной деятельности и медиапедагогики достаточно типичен для современной Германии, так как церковь имеет собственное радио, издает газеты, книги, аудиокассеты, выпускает фильмы, телепередачи и т.д. Понятно, что среди немецких медиапедагогов религиозного направления можно найти немало сторонников «предохранительной» или «защитной» теории медиаобразования. Вот почему активисты из религиозных центров задумываются над способами воздействия медиа и стремятся участвовать в педагогическом процессе, отчетливо понимая при этом, что медиа сегодня – неотъемлемая часть повседневной жизни людей, их быта, досуга, воспитания. Следовательно, именно с помощью медиа можно эффективно воздействовать на формирование восприятия и мировоззрения широкой аудитории.

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

статьи, в том числе и на тему медиа и медиаобразования. [Landesmedienstelle jugendschutz niedersachsen, 1990; 1994].

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

В этом смысле заслуживает внимания опыт немецкого государственного института повышения квалификации в школьном обучении и медиапедагогике (NLI), наиболее важными задачами которого являются распространение педагогической информации и документации, консультирование, семинары, организация медиатек (подбор и содержание собраний аудиовизуальных медиа и дидактического компьютерного обеспечения, их прокат и распространение), медиакурсы для учителей, сотрудников внешкольных учреждений образования и культуры для взрослых, совместная работа с образовательными учреждениями разных типов, разработка учебных материалов медиапедагогического характера и т.д.

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

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

Австрии играет ассоциация AFMK («Движение в поддержку медиакомпетентности»).

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

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

Одно из недавних исследований в Австрии было посвящено изучению того, как преподаватели медиаобразованы и каков набор школьных средств технического обучения. Бесспорно, важнейшей проблемой медиаобразования остается подготовка компетентных в этой области учителей.

Несколько менее интенсивно, чем в Австрии, развивается медиаобразование в соседней ***Швейцарии.*** В 2001 году парламент одобрил бюджет в 100 миллионов швейцарских франков для дальнейшего обучения преподавателей современным информационным технологиям. Однако внедрение информационных технологий в учебные заведения также не гарантирует того, что педагоги будут на занятиях преследовать медиаобразовательные цели.

Бесспорно, преподаватели старшего поколения больше внимания обращают на печатные медиа (книги и прессу), в то время, как молодые – на мультимедийные компьютерные системы. А возможности для целенаправленного медиаобразования в Швейцарии, одной из самых богатых стран мира, имеются немалые. К примеру, большинство средних школ имеет собственную медиатеку - с книгами, журналами, CD-ROMами, видеокассетами. В каждой школе есть несколько видеомагнитофонов с телемониторами в классах и видеокамера [Doelker, 1994; Frohlich, Mitarbeiter, 1994; Moser, 2000; Suss, Bernhard, Schlienger, 2002].

На вузовском уровне медиаобразовательные научно-исследовательские центры есть в Цюрихском и Лозаннском

университетах. К сожалению, в Швейцарии нет систематически налаженного медиаобразования учителей, хотя в принципе такие курсы существуют (например, в Берне они читаются из расчета 180 часов в течение двух лет). Несколько кантонов имеют их собственные центры медиаобразования, где можно получить совет относительно использования и изучения средств массовой коммуникации в учебном процессе, пригласить преподавателя-лектора и т.д. В Швейцарии публикуются также специализированные журналы по медиаобразованию – «Medien praktisch» («Медиапрактика») и «Медиапедагогика» (“MedienPadagogik” - **www.medienpaed.com**).

В 90-х годах XX века – начале XXI века медиаобразование продолжало набирать темпы в ***Скандинавии***.

В ***Дании,*** например, медиаобразование интегрировано в различные предметы (искусство, датский и иностранные языки и т.д.), хотя и не имеет устойчивого официального статуса, так как Министерство образования пока не включило медиаобразование в качестве обязательного раздела Национального учебного плана. В процессе занятий, конечно, затрагиваются такие ключевые понятия, как «агентство медиа» и «технологии медиа», однако главной целью многих датских педагогов является воспитание демократически мыслящего гражданина [Tufte, 1999]. В некоторых школах читается специальный 24-х часовой курс по медиакультуре.

Довольно активную медиаобразовательную деятельность развернул Датский киноинститут (Der Danske Filminstitut). Однако многие инновационные проекты в Дании основываются на энтузиазме отдельных исследователей и не получают существенной государственной поддержки.

Что же касается высшего образования, то здесь нельзя не отметить деятельность Датской королевской педагогической школы в Копенгагене, где курсы по медиаобразованию преподаются уже около 15 лет. Дисциплины по медиа читаются сегодня в Копенгагенском университете (Kobenhavns Universitet), в Odense Universitet и др. Профессию медиапедагога можно получить на факультете медиаобразования в Aarhus Universitet.

На датском фоне современное положение в медиаобразовании в ***Норвегии*** выглядит более выигрышно. Учебный план, введенный в действие с 1997 года, предусматривает целенаправленное изучение медиатекстов (телевизионных, интернетных, газетных и т.д.), их роли в социуме и т.д. Значительное место в плане отводится практическим занятиям, на которых учащиеся могут создавать свои собственные медиатексты, обсуждать, анализировать телепередачи, статьи, фильмы

и т.д. В школьных занятиях медиаобразовательного цикла на практику отводится 60% учебных часов, и только 40% - на теорию [Panhoff, p.36].

Правда, некоторые норвежские исследователи [Tonnessen, 2002] отмечают, что социальные проблемы, связанные с функционированием медиа, теперь незаслуженно отошли на второй план. Впрочем, учебный план предусматривает широкий круг дисциплин по выбору, поэтому медиаобразовательные знания и умения учащихся могут быть существенно расширены факультативно.

Э.С.Тоннесен (E.S.Tonnessen) пишет, что интерес к медиаобразованию в Норвегии часто связан с текущими правительственными компаниями [Tonnessen, 2002]. К примеру, в 1995 году правительство Норвегии развернуло масштабную акцию борьбы с показом насилия на экране. В рамках «защитной» («инъекционной») парадигмы медиаобразование рассматривалось государственными структурами как эффективное средство защиты от негативного влияния медиатекстов. Спустя три года правительство возложила основные медиаобразовательные функции на Норвежский киноинститут.

Существенным подспорьем норвежскому медиаобразованию служат учебники и учебные пособия, а также издание специального журнала для педагогов «Медиа в школе» (Media I Skolen), в 2002 году переименованного в “Tilt”. Этот иллюстрированный научно-методический журнал вот уже свыше десяти лет редактирует один из ведущих норвежских медиапедагогов – Т.Панхофф (T.Panhoff).

В Норвегии по-прежнему активно развивается традиционное кинообразование. На сегодняшний день там работают свыше 70 киноклубов для взрослых, молодежи и школьников. Ассоциации медиаобразования и киноклубов (они объединяют около 11 тысяч членов) поддерживают систему медиаобразования как в школах, так и в университетах.

Обучение преподавателей в Норвегии предусматривает возможность годичной элективной специализации в области медиаобразования. Однако в итоге в среднем лишь каждый двадцатый норвежский преподаватель имеет специальную подготовку в области медиапедагогики.

С 90-х годов медиаобразование было официально включено в национальный учебный план ***Финляндии.*** Цели медиаобразования аналогичны общепринятым – развитие способностей к анализу и созданию медиатекстов различных типов и жанров, критического мышления, формирование гражданской позиции для полноценной жизни в современном информационном мире**.**

Национальное Министерство образования разработало план конкретных действия в этой области: каждый школьник и студент

должен обладать медиакомпетентностью, для чего активно расширяется использование информационных сетей и результатов научных исследований. В целом развитие компетентности, требуемой информационным обществом, начинается с обучением ключевых фигур – преподавателей и медиапрофессионалов. Главное препятствие интенсивного распространения медиаобразования в Финляндии - недостаток соответствующим образом подготовленных педагогов.

Аналогичным путем развивается сегодня медиаобразование в ***Швеции,*** где оно официально интегрировано в национальный учебный план с осени 2000 года. Шведские педагоги давно уже переориентировались от «протекционистской» медиаобразовательной концепции к культурологической, включающей развитие критического мышления аудитории. Медиаобразование в учебных заведениях преследует следующие основные цели: восприятие и анализ медиатекстов различных видов и жанров, изучение особенностей языка медиа, процесса создания произведений медиакультуры, воспитание ответственного гражданина современного демократического общества. Впрочем, каждая школа может трактовать медиаобразовательный спектр учебного плана по-своему, выделяя те или иные приоритеты.

Медиапедагоги Швеции объединены в Ассоциацию медиаграмотности (BMK – Barn Media Kunskap), которая активно внедряет медиапедагогические подходы по отношению к аудитории самого разного возраста – от младших школьников до студенческой молодежи и взрослых.

Один из ведущих шведских исследователей и медиапедагогов С. фон Фейлитцен (Cecilia von Feilitzen) видит важную роль медиаобразования в его востребованности учащимися и студентами, в развитии критического мышления аудитории, ее практических умений создания собственных медиатекстов, в распространении демократических ценностей, в использовании позитивных сторон глобализации [Feilitzen, 1999, pp.8-9]. Не случайно, что именно Швеция в 1997 году была избрана как база для открытия Международной палаты ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа» (The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media), которая активно занимается пропагандой медиаобразования, организует международные конференции, издает книги и справочники, поддерживает интернетный сайт (http://www.nordicom.gu.se).

В ***Испании*** медиаобразование интегрировано в школьные учебные планы с 1990 года и на элективной основе, поэтому его внедрение в учебный процесс зависит от школы и преподавательского состава. До этого в течение многих лет обучение на материале средств массовой коммуникации осуществлялось силами нескольких ассоциаций:

Entrelínines (Валенсия), Mitjans, Teleduca (Каталония), Apuma (Мадрид), Comunicar (Андалузия), Pe de Imaxe (Галисия), Heko (Баскская провинция), Cometa (Арагон), Ma-vie (Канарские острова), которые объединяют педагогов разных регионов [Huerta, 2002]. Немалая поддержка медиаобразованию была оказана со стороны крупнейших испанских педагогических журналов. В ряде испанских университетов также издавались книги на медиаобразовательную тему и проводились научные исследования.

Приоритет изучения письменных текстов долгое время препятствовал попыткам введения аудиовизуального обучения в школах. Развитию медиаобразования мешало также недостаточное финансирование. Многие испанские педагоги заявляют, что они положительно относятся к медиакультуре, но практически пытаются защитить учащихся от вредного воздействия средств массовой коммуникации. «Защитной» («инъекционной») концепции придерживается не менее трети учителей. Примерно столько же педагогов ведут занятия в рамках «эстетической» («медиа как популярное искусство») парадигмы, оставшиеся 30% педагогов основываются в своих подходах на теории медиаобразования как развития критического мышления и семиотической теории [Huerta, 2002].

Большинство преподавателей отмечает ряд трудностей в развитии движения медиаобразования, к примеру, недостаток ресурсов, недостаток государственной поддержки и т.д. К сожалению, распространение в школах современных информационных технологий часто приводит к путанице между медиаобразованием и использованием технических средств обучения [Corominas, 1994; Huerta, 2002].

Некоторые испанские медиапедагоги [Aparici, 1999, pp.37-43] выступают против процессов глобализации в медиаобразовании, надеясь, что курсы по медиакультуре в будущем смогут помочь странам, население которых не входит в так называемый «золотой миллиард», защитить свои национальные приоритеты и ценности.

Дисциплины медиаобразовательного цикла читаются во многих испанских вузах – в Мадридском университете (Univarsitad Complutense de Madrid), в Барселонском автономном университете (Universitad Autonoma de Bacelona), в Университете Бильбао (Universitad del Pais Vasco), в университете Валенсии (Universitat de Valencia), Дистанционном педагогическом университете (Distance Education University) и др.

Пионером в области медиаобразования в ***Италии*** стал Болонский университет, где был разработан учебный план, предусматривающий

изучение визуальных искусств, историю кинематографа, медиа и т.д. Он получил поддержку Министерства высшего образования Италии. Курсы, связанные с теми или иными аспектами медиакультуры читались профессурой мировой величины – Умберто Эко (Umberto Eco), Фурио Коломбо (Furio Colombo) и др.

Однако в учебном процессе вузов, где медиакурсы получили официальный статус, возникло противоречие между ожиданиями и интересами студентов и преподавателей. Основная масса студентов была заинтересована в получении конкретных знаний и умений, для того, чтобы в дальнейшем получить работу (режиссерскую, операторскую, сценарную и т.д.) в профессиональном медиабизнесе, в то время, как профессура в большей степени тяготела к курсам культурологического, семиотического и социологического плана, развивающим критическое мышление аудитории и отражающим результаты конкретных научных исследований.

В 1991 году Министерство высшего образования и научных исследований утвердило программу для курсов медиаобразования в шести ведущих университетах страны – в Риме, Болонье, Турине, Сиене, Салерно и Неаполе. С этого времени вузовские курсы по медиа перестали быть только предметами по выбору студентов, но вошли в официальный учебный план. В целом предусматривается, что в течение первых двух лет студенты изучают социологию, семиотику, психологию и экономику медиа, теорию массовых коммуникаций, а последующие три года специализируются в одном из ведущих видов медиа (пресса, телевидение, кино и т.д.). К 1992 году число итальянских вузов, включивших в свои учебные планы курсы по медиаобразованию, достигло 44-х.

Несмотря на все достижения европейского медиаобразования, за последение 10-15 лет лидерство в этой области уверенно захватила ***Канада.*** Во всяком случае, медиакультура здесь неотъемлемый компонент школьных учебных планов по английскому языку. Курсы по медиа читаются практически во всех канадских университетах. И почти в каждой канадской провинции существует своя ассоциация деятелей медиаобразования, которая проводит научно-методические конференции, выпускает медиаобразовательную периодику (газеты, журналы), публикует учебно-методические материалы и т.д. Один из лидеров канадской медиапедагогики К.Ворсноп (C.Worsnop) полагает, что медиа необходимо изучать не только, чтобы дать школьникам или студентам те или иные знания, но потому, что медиа сегодня – это наша окружающая среда, и было бы неразумным игнорировать то, что нас окружает [Worsnop, 1994, p.43]. Думаю, что такая позиция может

убедить многих скептиков, считающих, что в школе нужно, к примеру, изучать экологию, но не следует изучать медиакультуру...

Не остались в стороне от движения медиаобразования и канадские франкофоны. В сентябре 1990 школьные учителя, преподаватели университетов, деятели медиакультуры Квебека тоже основали Ассоциацию медиаобразования (Association for Media Education in Quebec – AMEQ).

Аналогичное движение возникло и в остальных канадских провинциях. В октябре 1990 в провинции Манитоба прошла учредительная конференция Ассоциации медиаобразования (MAML: Manitoba Association for Media Education). Примерно с того же времени Манитобский университет начал готовить «медиаобразованных учителей» на педагогическом факультете. Осенью 1992 года подобная ассоциация возникла в провинции Новая Шотландия (Association of Media Literacy for Nova Scotia, AML-NS).). В 1993 году в Алберте была создана Ассоциация медиакомпетентности (AAMA: Alberta Association for Media Awareness). Цель та же: способствовать медиаобразованию детей и взрослых.

В 1991 году в Ванкувере возникла Канадская ассоциация медиаобразования (CAME: Canadian Association for Media Education). В 1994 эта ассоциация организовала летние курсы для учителей и стала публиковать учебные пособия и рекомендации. В этом же году Ассоциация заинтересовала своими проектами Министерство образования. В итоге это привело к тому, что осенью 1996 года Британская Колумбия стала первой из западных провинций [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, p.156], внедрившей обязательное изучение медиа в школьный учебный процесс (в курсах по искусству и английскому языку

Все канадские региональные ассоциации медиаобразования организовывали конференции и семинары, мастер-классы, публиковали методические рекомендации, сотрудничали с Министерством образования по вопросам разработки школьных учебных планов и программ и т.д. Постепенно всё больше канадских провинций вводило изучение медиа в учебный процесс. В конце концов, многолетние усилия деятелей медиаобразования увенчались триумфальной победой - в сентябре 1999 года изучение медиакультуры стало обязательным для учащихся всех канадских средних школ с 1 по 12 класс. Конечно, канадские провинции имеют свои особенности в области образования. Но координация усилий медиапедагогов из разных регионов осуществляется с помощью Канадской ассоциации медиаобразовательных организаций (Canadian Association of Media Education Organisations: CAMEO), созданной в 1992 году.

Сегодня можно с уверенностью сказать, что медиаобразование Канады находится на подъеме и занимает лидирующую позицию в мире.

Наряду с Канадой и Великобританией, ***Австралия*** – один из наиболее продвинутых стран современного мира в области медиаобразования. Изучение медиа предусматривается здесь школьными учебными планами всех австралийских штатов. Деятели медиаобразования в Австралии объединены в профессиональную ассоциацию – ATOM (Australian Teachers of Media), которая выпускает ежеквартальный журнал "METRO". ATOM проводит регулярные конференции, издает книги, выпускает аудиовизуальные учебные пособия и т.д.

Каждый австралийский ребенок обязан учиться в школе до 15 летнего возраста. 70% школьников продолжают свое обучение до 17 лет [McMahon, and Quin, 1999, 191]. При этом медиаобразование (в Австралии также применяется термин 'Media Studies Viewing') осуществляется в основном в старших классах, хотя затрагивает и начальную школу. В старших классах существуют автономные курсы под названием 'Media Studies', но медиаобразование также интегрировано в такие дисциплины, как «Английский язык», «Искусства», «Технологии» и т.д. Большинство австралийских педагогов верит, что медиаграмотность необходима для учебного процесса, «так как это медиа – средство распространения культуры и источник новых знаний» [Greenway, 1997, p.187]. Имеется в виду также, что в учебном процессе надо учитывать медиапредпочтения аудитории, понимать важность удовольствия от контакта с медиатекстами [McMahon, and Quin, 1997 , p.317].

В Западной Австралии, например, медиаобразование уже давно включено в учебный план средних школ для учащихся возраста 12-17 лет. В начальных классах нет никакого формального учебного плана по медиаобразованию, однако оно интегрировано в курс английского языка. Занятия медиаобразовательного цикла проводятся преподавателями, прошедшими соответствующую подготовку на специальных курсах.

Как и в Великобритании, медиаобразование в Австралии опирается на так называемые «ключевые понятия» (key aspects). Среди них в качестве основных выделяются, например, «репрезентация», «селекция», «конструкция», «медиатексты» (как агенты влияния культуры и доминирующей идеологии) – с их функциями и формами; «агентства» (источники медиатекстов), «аудитория», процесс создания «компетентных и значимых сообщений» и др.

Ведущим направлением медиаобразования в современной Австралии все чаще становится изучение вопросов, связанных с ролью медиа в производстве и репроизводстве, в репрезентации различных социальных групп в условиях демократического общества. Медиа рассматривается в широком социокультурном контексте. Глобальная ценность медиаобразования видится австралийским педагогам в том, чтобы «сделать медиаграмотность процессом, развивающимся в течение всей человеческой жизни» [McMahon, and Quin, 1997, p.316].

Популярными темами исследований становятся: «Реклама на телевидение и детская аудитория», «Культурные различия и развитие телевидения для детей», «Влияние видеоигр на детскую аудиторию», «Дети и домашние компьютеры», «Молодежная аудитория и Интернет» и др.[International Research Forum on Children and Media, 2000, pp.4-5].

Вместе с тем в Австралии есть и сторонники художественного медиаобразования *(media as popular art approach*). «Понимание популярной культуры, - пишет П.Гринвей (P.Greenway), - и, возможно, более узкой области – подростковой культуры – весьма существенная часть тематики занятий со школьниками, особенно в медиаобразовании» [Greenway, 1997, p.188].

Однако большинство деятелей медиаобразования Австралии понимают его в более широком, нежели художественном, контексте. Медиаобразование в Австралии сегодня становится все более разветвленным. Ведущие деятели австралийского медиаобразования все чаще выходят на международный уровень. Благодаря развитию Интернета работы австралийских медиапедагогов распространяются по всему миру.

Как известно, в отличие, например, от Канады и Австралии, ***США*** с давних пор является мировым лидером в области медиакультуры. Американская пресса, радио, звукозапись и особенно – кинематограф, телевидение и Интернет практически доминируют в информационном поле большинства регионов планеты. Влияние средств массовой информации и коммуникации США на формирование сознания подрастающего поколения всего мира трудно переоценить.

В то же время медиаобразование в США поначалу развивалось не столь интенсивно, однако к началу XXI века уже можно говорить о сложившейся системе американской медиапедагогики, которая с помощью интернетных сайтов, публикаций, конференций оказывает влияние и на другие страны. В США активно действует несколько крупных ассоциаций медиаобразования: Центр медиаобразования (Center for Media Education) в Вашингтоне, Центр медиаграмотности (Center for Media Literacy) в Лос-Анджелесе, движение «Граждане за медиаграмотность» (Citizens for Media Literacy) в Северной Каролине,

Центр медиаобразования (Media Education Center) в Нью-Мексико, Образовательный видеоцентр (Educational Video Center) в Нью-Йорке, Ассоциации «Стратегии по медиаграмотности» (Strategies for Media Literacy) и Национальный альянс медиаискусств и культуры (National Alliance for Media Arts and Culture) в Сан-Франциско, Национальный совет по телевидению и медиа (National Telemedia Council) в Виржинии, Центр медиаискусств (Media Arts Center) в Сиэтле, Фонд медиаобразования (Media Education Foundation) и др.

В апреле 1994 года президентом США были подписан основополагающий закон «Цели 2000: Американский образовательный акт» (Goals 2000: Educate America Act). Этот закон предусматривает так называемые содержательные стандарты по девяти ведущим предметам. При этом дисциплина «Искусства» (Arts), включает в себя обязательное медиаобразование на всех уровнях начальной и средней школы.

Рост авторитета медиаобразования привел к тому, что к середине 90-х годов XX века 12 штатов США включили в свои образовательные стандарты разделы по медиаобразованию и медиаграмотности (Калифорния, Нью-Йорк, Миннеаполис, Нью-Мексико, Техас, Северная Каролина, Висконсин, Миннесота и др.). Однако уже через пять лет - на рубеже XX и XXI веков число штатов, включивших в учебные планы своих школ и вузов медиаобразование (или медиаграмотность) составило 48 из 50! [Kubey & Baker, 2000, p.9]. Только в штатах Канзас и Кентукки курсам медиаобразования не нашлось места (впрочем, и этот пробел был ликвидирован к 2004 году).

В 46-ти штатах медиаобразование связано с преподаванием английского языка и искусств. В 30-ти штатах медиаобразование используется также на занятиях по социальным наукам, истории и гражданскому праву, эколого-медицинского цикла. В дополнение к этому профессиональные ассоциации учителей пытаются включить медиаобразование в государственные стандарты [Kubey, 1998; Tyner, 2000]. Важно подчеркнуть, что принятие государственных образовательных стандартов местными округами является добровольным, хотя подобные стандарты полезны в качестве образцов и является средством распространения медиаобразования.

В 90-е годы медиаобразование в США использовалось как образовательная стратегия для телевизионной реформы, пропаганды здорового образа жизни, и как противодействие опасным стереотипам в мультикультурном обучении - другими словами, как продолжение «инъекционной» модели, которая стремится защитить аудиторию от вредного влияния медиа. К примеру, в специальной брошюре, опубликованной в 1997 году Американским министерством здравоохранения и социальной сферы [Kubey, 1998, p.65],

медиаобразование превозносилось как лучшее средство борьбы с наркоманией. Исследования, проведенные с 70-х по 80-е годы, продолжали использоваться медиапедагогами, чтобы подкрепить аналогичные аргументы. В результате повестка дня исследований в области медиаобразования в США во многом оставалась той же, что и в 80-е годы, хотя и существенно расширилась за счет мощного влияния на аудиторию мультимедийных компьютерных систем и Интернета.

Попытки поборников медиаобразования поднять его статус привели к тому, что в сознании большинства американцев оно стало ассоциироваться с критическим восприятием телевидения и рекламы. В то же время известные аргументы о необходимости обучения критическому восприятию, чтобы защитить детей от опасного воздействия медиа не имели должного социального влияния на фоне активной пропаганды эффективности компьютеров в обучении [Tyner, 1999, p.3].

Кроме того, американское медиаобразование до сих пор использует слишком широкое терминологическое поле, где порой одни и те же явления и категории называются по-разному (в чем мы лично убедились во время нашей научной работы в США в конце XX – начале XXI века). Медиаобразование в США часто называют «медиаграмотностью», «визуальной грамотностью» и даже «информационной грамотностью». Хотя эти определения связаны с анализом медиа и практикой, у каждого термина определенно есть свои нюансы. Например, «информационная грамотность» больше ассоциируется с библиотеками, компьютерами и цифровыми медиа. Этот термин чаще всего используется теми, кто работает в новой сфере образовательных технологий. Использование слова «информация» вместо «медиа» означает попытку уйти от художественного спектра медиакультуры. «Медиаграмотность», с другой стороны, чаще ассоциируется с телевидением, социальной активностью и популярной культурой. Вероятно, было бы неплохо, если бы американские ученые последовали совету К.Тайнер: перешагнули через стадию определения терминологии и приняли терминологию медиаобразования, уже устоявшуюся в мире.

В 90-х годах американские медиапедагоги стали более активно сотрудничать с зарубежными деятелями в области медиаобразования (в основном из англоязычных стран - Канады, Великобритании, Австралии). Но для того, чтобы заимствованный опыт мог успешно работать на американской почве, канадские или английские модели медиаобразования, бесспорно, должны быть адаптированы к культурным, социальным, историческим и экономическим условиям, лежащим в основе общего образования в США.

Все формы техники трудно внедряются в традиционную школу, в которой доминируют «старые» формы грамотности. Как мы уже отмечали, медиаобразование в США долгие годы опиралось на материал кинематографа и телевидения. К тому же многие американские учителя ассоциировали кино и телевидение с поп-культурой, пропагандой насилия и прочими негативными факторами. На этом основании медиакультура в целом некоторыми педагогами (особенно хранителями «высокой культуры» изобразительного искусства и литературы) объявлялась вредной и опасной. Зато компьютеры несправедливо ассоциировались в основном с «информацией» (т.е. с текстами, у которых есть полезный обучающий потенциал противоположный бездумному развлечению), тогда как современные компьютерные системы, наверное, даже в большей степени, чем кино и телевидение, могут стать источником рекреации, рекламы, нежелательных для педагогов явлений (виртуальное насилие, порнография и т.д.). Сегодняшние компьютеры нередко используются в американских школах для создания «улучшенных» версий традиционных курсов и планов, чтобы дополнить информацию, данную педагогом или извлеченную из учебника; в качестве печатных машинок и калькуляторов. Развитие новых цифровых технологий связано со сложными проблемами интеграции медиа в учебное расписание. Структуры, руководящие образовательным процессом, могут отложить эти проблемы на время, но день, когда необходимо будет их решать, стремительно приближается, особенно сейчас, в начале XXI века.

Ведущий американский медиапедагог и исследователь К.Тайнер убеждена, что потребуется много усилий, чтобы создать более прочную базу для усовершенствования медиаобразования в США, в частности: 1) серьезные и основательные научные исследования; 2) конкурентоспособность с целями смежных областей, таких как образовательные технологии, информационная грамотность и т.д.; 3) продолжение внедрения и оценки программ и практики медиаобразования; 4) новые программы подготовки учителей и профессионального развития; 5) ясное и обоснованное объяснение теорий, целей и практики медиаобразования посредникам и законодателям. Что еще труднее, все эти факторы должны иметь место одновременно» [Tyner, 1998].

Что касается медиаобразования в американских университетах, – то оно с давних пор развивается более интенсивно. Практически во всех американских университетах и колледжах (а их насчитывается несколько сотен) начиная еще с 60-х годов, в той или иной трактовке присутствуют курсы по медиа (на факультетах журналистики,

коммуникации, кинематографии, искусств, культурологии, политологии и т.д.).

Таким образом, в начале XXI века медиаобразование в ведущих странах Запада вышло на уровень массового развития, опираясь на серьезные теоретические и методические разработки.

Примечания

Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds). *Children and Media: Image. Education. Participation.* Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-155.

Aparici, R. (1999). "Glocalisation" Against "Glotatalitarism". In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, p.37-43.

Baake & Kubler (1989). *Qualitative mediaen – und kommunikationsforshung.* Tubingen.

Bachmair, B. (1993). *TV Kids*. Ravensburg: Buchverlag.

Bachmair, B. (1997). *Cosa fa TV ai bambini? Edutrice elle di ci.* Torino: Leumann.

Bachmair, B., Charlton, M. (1990). *Mediaenkommunikation im alltag*. Munchen: Sur Verlag.

Bachmair, B., Kress, G. (1996) *Holen-inszenierung wrestling. Beitrage zur padagogishen genre-forschung.* Opladen.

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

Bazalgette, C. (1997). An Agenda of the Second Phase of Media Literacy Development. *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 69-78.

Bazalgette, C. (1999). *Sabre-Tooth Tigers and Polar Bears. Paper Given to the Association for Media Education in Scotland,* Unpublished, p.13, 20.

Bazalgette, C. (2002a). British Film Institute: Current Education Activities//Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Отв. ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – С. 14-19.

Bazalgette, C. (2002b). *Open Letter to Len Masterman.* Circular e-mail. May 16, 2002.

Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). *L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations.* Paris - London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.

Bevort, E., Breda, I. (2001) *Les jeunes et Internet.* Paris: CLEMI, 160 p.

Bevort, E., Cardy H., De Smedt, T., Garcin-Marrou, I. (1999) *Evaluation des pratiques en education aux medias, leurs effects sur les enseignants et leurs eleves.* Paris: CLEMI, 152 p.

BFI Department for Education (1995*). English in the National Curriculum.* London: BFI. Par. 1f.

BFI Department for Education (1999). *Making Movies Matter. Report of the Film Education Working Group.* London: BFI. 94 p.

Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds).*Youth Media Education.* Paris: UNESCO Communication Development Division.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity, 219 p.

CLEMI (1996). *L'Actualite' et les medias `a l'ecole primaire, au college at au lycee.* Paris: CLEMI, 120 p.

Conseil de l'Education aux Medias (1996). *L'Education `a l'Audiovisuel et aux Medias*. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 152 p.

Conseil de l'Education aux Medias (1998). *L'Education aux medias – Formation des enseignants `a l'Universite' – Pourqui? Comment?* Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 90 p.

Conseil de l'Education aux Medias (1999). *L'ecole mise @u Net.* Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 33 p.

Conseil de l'Education aux Medias (2000). *Au-dela de la technologie – L'education aux medias et au multimedia.* Bruxelles: CEM, 33 p.

Corominas, A. (1994). *La comunicacion audiovisual y su integracion en el curriculum.* Barcelona: Ed. Grao.

Doelker, C. (Ed.) (1994) Leitfaden Medienpadagogik. Angebote und Dienstleistungen. Zurich: Pestalozzianum Zurich.

Feillitzen, C. von. (1999). A Rational for Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.4-11.

Frohlich, A. und Mitarbeiter (1994) Medienpadagogik. Wegleitung fur alle Schulstufen. Liestal: Verlag des Kantons Basel-Landschaft.

Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes.* Paris: CNDP, Hachette, 144 p.

Greenway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.187-198.

Hart, A, & Suss, D. (Eds.) (2002) *Media Education in 12 European Countries.* Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology.

Hart, A. (1998). *Teaching the Media: International Perspectives.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 208 p.

Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'.* Cambridge: CUP.
Hart, A. (1991). *Understanding the Media.* London: Routledge, 268 p.
Hart, A. (2000a). Innovation and Inertia. In: *Media Teaching in English, Communications*, p.25.
Hart, A. (2000b). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemedium, Journal of Media Literacy.* Vol. 46. N 1, 21.
Hiegemann & Svoboda (1994). *Handbuch der mediaenpadagogik.* Opladen.
Huerta, R. (2002). Teaching Media in Catalan (Teaching Media in Spain) . In: Hart, A./Suss, D. (Eds.) *Media Education in European Countries.* Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
Huther, Schorb, Brehm-Klotz (1990). *Grundbegriffe der medienpadagogik.* Boblingen.
International Research Forum on Children and Media (2000). N 9, pp.4-5.
Kubey, R. & Baker, F. (2000). Has Media Literacy Found a Curricular Foothold? *Telemedium. The Journal of Media Literacy.* Vol. 46. N 1, pp.8-9, 30.
Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.
Landesmedienstelle jugendschutz niedersachsen (1990). *LJS-INFO-Dienst, Medienpadagogik.*
Landesmedienstelle jugendschutz niedersachsen (1994). *LJS-INFO-Dienst, Medien pflastern ihren weg.*
MacCabe C. (2000). The Institute and the Rising Tide. An Interview with Colin MacCabe. *Screen.* Vol. 41. № 1, Spring 2000, p.5.
Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*. Paris: CinemAction, 299 p.
Martineau, M. (Ed.) (1991). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze*. Paris: CinemAction, 433 p.
Masterman, L. (2002) *Down Cemetery Road: Why the BFI's Proposals for Moving Image Education are no Good.* London, 106 p.
Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.
McMahon, B. and Quin, R. (1997). Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.307-321.
McMahon, B. and Quin, R. (1999). Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment. In: *Children and Media. Image.Education.Participation.* Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.189-203.
Moser, H. (2000) Einfuhrung in die Medienpadagogik. Opladen: Leske & Budrich.
Murphy, D. (2001). Some Observations. *AMES News,* January 2001, p.13.
Niesyto, H. (1996). Video and Intercultural Communication. In: Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds.) *Children and Media: Image. Education. Participation.* Goteborg: UNESCO & Nordicom, pp.323-326.
Panhoff, T. (2002). The Amandus Experience: A Norwegian Concept of Practical Film Work//Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Отв. ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления. - С. 36-37.
Schorb, B. (1995). *Medienalltag und handeln.* Opladen.
Schretter, D. (1999). EAAME/AEEMA: European Association for Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: UNESCO, Federal Ministry of Education and Cultural Affair, pp.151-154.
Spanhel, D. (1999). An Approach to Integrating Media Education into Everyday School Life and Instruction at Secondary School Level. In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education and UNESCO, pp.155-161.
Suss, D., Bernhard, E. Schlienger, A. (2002) Media Education in Switzerland – Determining its Position In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) Media Education in European Countries. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology. http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246
Tonnessen, E.S. (2002). Media Education in Norway. In: Hart, A./Suss, D. (Eds.) *Media Education in European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
Tufte, B. (1999). Media Education in Europe. Special Focus on the Scandinavian Countries. In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.162-176.
Tulodziecki, G. (1989). *Mediaenerziehung in schole und unterricht*. Bad Heilbrunn.
Tyner, K. (1998). *Literacy in the digital world: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
Tyner, K. (1999). *New Directions for Media Education in the United States.* Paper presented at the UNESCO International Conference. Vienna.
Tyner, K. (2000). Directions and Challenges for Media Education. *Telemedium. The Journal of Media Literacy.* Vol. 46. N 1, p.4.
UNDA (2000). *Educommunication-News/UNDA: International Catholic Association for Radio and Television.* N 50, 12 p.
Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education.* Mississauga: Wright Communication. 180 p.
Бевор, Э. Юные, медиа и медиаобразование//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/Ред. А.В.Шариков. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – С. 29-35.
Гонне, Ж. Школьные и лицейские газеты/Ред. и вст. ст. А.В.Шарикова. – М.: ЮНПРЕСС, Народное образование, 2000. – 200 с.

http://www.geneve.ch/dip/audiovisuel
http://www.medienpaed.com
http://www.medien-schule.ch
http://www.sjw.ch

Основная литература

Бевор, Э. Юные, медиа и медиаобразование//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/Ред. А.В.Шариков. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – С. 29-35.
Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. – 51 с.
Гонне, Ж. Школьные и лицейские газеты/Ред. и вст. ст. А.В.Шарикова. – М.: ЮНПРЕСС, Народное образование, 2000. – 200 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

Дополнительная литература

Донец (Каруна) И.А. Медиа и медиаобразование: российский и британский опыт//Человек и общество: На рубеже тысячелетий. Международный сборник научных трудов. Вып. 9-10. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. – С. 171-173.
Донец (Каруна) И.А. Социальная ситуация в Великобритании и медиаобразование//Человек и общество: на рубеже тысячелетий. Международный сборник научных трудов. Выпуск 11/Науч. ред. О.И.Кириков – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 2002. – С. 243 – 248.
Донец (Каруна) И.А. Сравнение российских и британских подходов к медиаобразованию на современном этапе//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. – 63-64.
Каруна И.А. Британский опыт в области медиаобразования: опыт, проблемы, инновации//Искусство и образование. – 2003. - № 2. – С. 66-79.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 284 с.
Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 3. – С. 46-47.
Хилько Н.Ф.Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика. - 1988. - № 5.
Шариков А.В. Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике//Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 104-124.

5.Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры

Цели. После изучения главы 5 студент должен:

a) знать:	***b) уметь:***
- основные уровни установок на медиавосприятие	- выявить уровни установок на медиавосприятие в конкретной возрастной аудитории
- основные показатели развития аудитории в области медиакультуры	- выявить показатели развития в области медиакультуры в конкретной возрастной аудитории
- основные показатели уровней восприятия и оценки (анализа) медиатекстов аудиторией	- выявить показатели уровней восприятия и оценки (анализа) медиатекстов в конкретной возрастной аудитории
- особенности процесса медиавосприятия	- обосновать типологию медиавосприятия в конкретной возрастной аудитории
- особенности процесса анализа медиатекста	- анализировать медиатексты различных видов и жанров

Основные вопросы к главе 5

Чем процесс медиавосприятия отличается от процесса анализа медиатекстов?
Что такое установка на восприятие?
Каковы основные показатели развития аудитории в области медиакультуры?
Каковы основные показатели уровней медиавосприятия и оценки (анализа) медиатекстов?
В чем проявляются особенности восприятия и анализа аудиовизуальных медиатекстов?

Ключевые слова главы 5

«креативный» уровень развития в области медиакультуры	Медиавосприятие
«мотивационный» уровень развития в области медиакультуры	уровень «вторичной идентификации» в процессе медиавосприятия
«оценочный» уровень развития в области медиакультуры	уровень «первичной идентификации» в процессе медиавосприятия
«понятийный» уровень развития в области медиакультуры	уровень комплексной идентификации в процессе медиавосприятия
«сенсорный» уровень развития в области медиакультуры	установка на медиавосприятие

Анализируя зарубежные и отечественные труды, посвященные проблемам медиа и медиаобразования, можно обнаружить немало общего в структуре различных моделей и методик. Но до того как перейти к их

анализу, необходимо разобраться в вопросах, связанных с проблемой медиавосприятия, оценки, развития молодежной аудитории. Ибо, не проанализировав эту проблему, нельзя сориентировать медиаобразовательную модель на конкретные возрастные, психологические и иные особенности аудитории.

В связи с этим возникает потребность анализа и разработки критериев определения типа установки на медиавосприятие, уровней художественного развития (культуры) и медиавосприятия. При этом под медиавосприятием (mediation, perception of media) мы будем понимать восприятие «медиареальности», чувств и мыслей авторов медиатекстов, выраженных в аудиовизуальном, пространственно-временном образе.

Многие исследователи (Ю.М.Лотман, Д.Н.Узнадзе, В.А.Ядов и др.) неоднократно обращали внимание на сильную связь между установкой на восприятие и самим процессом восприятия. «Отправляясь в кино, - писал Ю.М.Лотман, - вы уже имеете в своем сознании определенное ожидание, которое складывается из внешнего вида афиши, названия студии, фамилии режиссера и ведущих артистов, определения жанра, оценочных свидетельств ваших знакомых, уже посмотревших фильм и т.д. (...) вы определяете контуры своего ожидания, которое имеет определенную структуру, основанную на вашем предшествующем художественном опыте. Первые кадры демонстрируемой ленты воспринимаются вами в отношении к этой структуре, и если произведение не дало вам ничего нового, авторская модель мира оказалась заранее заданным штампом.

Но возможно и другое: в определенный момент реальный ход фильма и ваше представление о его долженствовании вступают в конфликт, который по сути дела представляет собой разрушение старой модели мира, иногда ложной, а иногда просто уже известной, представляющей завоеванное и превратившееся в штамп познание, и создание новой, более совершенной действительности» [Лотман, 1964, с.171-172].

Вероятно, можно согласиться с В.А.Ядовым [Ядов, 1975, с.89-106] в том, что такого рода установки можно условно разделить на несколько уровней:

-элементарно фиксированные (на основе жизненных потребностей и в простейших ситуациях);

-коммуникативные (на основе потребности в общении);

-базовые социальные (на основе направленности интересов личности относительно конкретной сферы социальной активности);

-высшие (на основе системы ценностных ориентаций личности).

При этом внутри каждого уровня установки на восприятие художественного произведения есть своя дифференциация. Например, зрители, ориентированные на развлечение, могут различаться по социальному положению, профессии, сумме накопленных знаний, степени комфортности и т.д. иначе говоря, рекреация рекреации рознь: одна часть аудитории в восторге от рядового телесериала, а другая - предпочитает

филигранный профессионализм зрелищных картин С.Спилберга или Р.Земекиса.

Известно, что эстетическое сознание человека вбирает в себя оценку явлений (от установки к эстетическому чувству, переживанию, восприятию и оценке, связанной с эстетическим идеалом) и мотивационную роль, побуждая индивида к эстетической деятельности (художественное творчество, воспитание). Что же касается отдельных групп компонентов эстетического сознания, то ни представляют собой результаты [Зеленов, 1982, с.72-73]:

-чувственного контакта с эстетическим объектом (ощущения, восприятия, чувства, эмоции), то есть единство познавательно-информативной (ощущения и восприятия) и рефлексивно-оценочных (эмоции и чувства) элементов чувственного характера;

-неконтактных чувств - рациональных реакций субъекта на объект (переживания, суждения, мнения на основе рефлексивных форм информационно-познавательного характера (констатация и оценка эстетического объекта, существующие в форме эстетических понятий, теорий, концепций, учений);

-внутрисубъективной реакции человека без направленности на объект, реакции, приводящей к изменению эстетических установок субъекта: убеждения, идеалы, вкусы;

-внутрисубъективной реакции человека с ориентацией на объект: интересы, цели;

-эстетической субъективизации (с установкой на творчество, результаты внутреннего побуждения к объективизирующей деятельности: замыслы, идеи, программы).

Таким образом, на основании вышеизложенных научных концепций, связанных с установкой на восприятие и структурой эстетического сознания, можно сделать вывод о необходимости учета различных видов установок на восприятие при анализе и разработке показателей уровней развития аудитории в области медиакультуры.

В современных исследованиях предлагается довольно большое число вариантов показателей культурного развития молодежной аудитории. На наш взгляд, их можно классифицировать следующим образом:

-показатели, связанные с частотой и качественными характеристиками (то есть умением ориентироваться в потоке, к примеру, медиапродукции) приобщения к произведениям культуры (например, к различным медиатекстам);

-показатели совокупности мотивов (информационно-познавательных, нравственно-мировоззренческих, эмоционально-эстетических) обращения к произведениям культуры;

-показатели, определяемые знаниями в области теории и истории культуры, непосредственными знаниями тех или иных произведений;

-показатели, зависящие от оценочных представлений - характеристики эстетических оценок, уровня развития художественного вкуса. К примеру,

основываясь на материале экранных искусств, Ю.Н.Усов [Усов, 1989, с.41] отмечал здесь полноценность, адекватность восприятия медиатекстов, способность аудитории к аудиовизуальному мышлению, к анализу и синтезу пространственно-временной формы повествования, к сопереживанию герою и автору, обладание эмоционально-образной памятью, наблюдательностью, воссоздающим воображением, усвоение и осознание авторской концепции, художественной структуры произведения;

-показатели наличия творческого начала (фантазии, воображения, интуиции) в различных видах деятельности - познавательной, исследовательской, художественной.

Таким образом, развитие молодежной аудитории по отношению к медиакультуре мы определяем с помощью следующих показателей (критериев):

-«понятийного» (знания истории и теории медиакультуры, конкретных медиатекстов);

-«сенсорного» (частота общения с медиаинформацией, умение ориентироваться в ее потоке, то есть выбирать любимые жанры, темы и т.д.);

-«мотивационного» (эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиакультурой, описанные в частности у З.Фрейда, К.Хорни, Г.Олпорта, Э.Фромма и др.);

-«оценочного» или «интерпретационного» (уровень восприятия, способность к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы повествования медиатекстов, к «отождествлению» с героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте структуры произведения);

-«креативного» (уровень творческого начала в различных аспектах деятельности на медиаматериале, прежде всего в перцептивной, художественной, исследовательской, практической, игровой др.).

При этом «оценочный» показатель можно сформулировать более подробно, по трем признакам проявления - высокому (В), среднему (С) и низкому (Н):

-эмоциональная включенность: дается целостная (В), неточная (С), неосмысленная (Н) характеристика медиатекста;

-эмоциональная активность суждений: образность, яркость речи (В), формальность суждения (С), суждение с помощью преподавателя (Н);

-развитость оценочного чувства: способность сохранять в памяти образы медиатекста (В), сохранять их частично (С), поверхностно (Н);

-умение анализировать медиатекст: полноценно (В), частично (С), формально (Н);

-образное мышление: свободное (В), частичное (С), стихийное (Н) оперирование образами восприятия медиатекста;

-умение сообщить достаточные нормы общения с произведениями медиакультуры для вынесение оценки: умения анализа компонентов, входящих в полноценную оценку медиатекста (В), использование не всех компонентов (С), частичное использование компонентов (Н);

-проявление оценочного суждения по поводу медиатекста на новом уровне и в иной форме: всегда (В), часто (С), редко (Н).

Показатели развития в области медиакультуры необходимо учитывать как при анализе существующих моделей медиаобразования, так и в обосновании любых авторских моделей.

Известно, что наукой различается «первичная идентификация», устанавливающая связь человека с медиатекстом в целом и «вторичная идентификация с персонажем», поскольку чтобы спроецировать свое «я» на героя, человек должен быть предварительно поглощен сюжетом. Учитывая этот фактор, и систематизировав классификации уровней художественного и медиавосприятия, предлагаемые в различных исследованиях, я пришел к следующему обобщению, отраженному в приведенной ниже таблице.

Таб.1. Классификация уровней медиавосприятия

№	Уровни медиавосприятия	Показатели уровней медиавосприятия
1	Уровень первичной идентификации (варианты: «низкий», «фабульный», «элементарный», «наивно-реалистический», примитивный», фрагментарный»).	Эмоциональная, психологическая связь с медиасредой, фабулой (цепью событий) повествования, то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.).
2	Уровень «вторичной идентификации» (варианты: «средний», «сюжетно-синтаксический», «отождествления с героем» медиатекста и др.).	Отождествление с персонажем медиатекста. То есть способность сопереживать, поставить себя на место героя (ведущего), понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.).
3	Уровень «комплексной идентификации» (варианты: «высокий», «авторско-концептуальный», «системный», «адекватный», «отождествление с автором» медиатекста и др.)	Отождествление с автором медиатекста при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации (с последующей интерпретацией увиденного). То есть способность соотнесения с авторской позицией, что позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета», восприятия «авторской мысли в динамике звукозрительного образа», синтеза «мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989, с.314].

Бесспорно, приведенная выше классификация достаточно условна. Так как у многих людей (к примеру, школьников) при наличии ярко выраженной

«первичной идентификации» остальные уровни можно обнаружить в неразвитом, «свернутом» состоянии. В силу возрастных особенностей у школьников, как правило, преобладают уровни «первичной» и «вторичной» идентификации.

Что же касается системы уровней оценки (анализа) медиатекстов, то в обобщенном в результате исследования многих научных трудов виде она выглядит следующим образом.

Таб.2. Классификация уровней оценки (анализа) медиатекстов

№	Уровни оценки медиатекстов	Показатели уровней оценки медиатекстов
1	Низкий уровень	«Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения;
2	Средний уровень	Умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование);
3	Высокий уровень	Анализ медиатекста, основанный на обширных знаниях, убедительной трактовке (интерпретации) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценке социальной значимости произведения (актуальности и т.д.), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиа, истолковать название медиатекста как образное обобщение и т.д. При этом «интерпретацию» можно определить как процесс перевода сообщения, выраженного в языке медиа, на язык воспринимающего его индивида.

На основании обобщения классификаций уровней художественного развития, восприятия и оценки составлена таблица показателей, необходимых для полноценного развития в области медиакультуры, включая восприятие и оценку, по отношению к медиатекстам.

Таб.3. Классификация показателей полноценного развития аудитории в области медиакультуры

№	Показатели развития аудитории в области	Расшифровка высшего (полноценного) уровня данного показателя:

	медиакультуры	
1	Понятийный (ориентационный)	Знание истории, теории и терминологии медиакультуры.
2	Сенсорный	Систематическое общение с медиа, умение выбирать любимые жанры, темы и пр.
3	Мотивационный	Разносторонние мотивы контакта с медиа: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические, терапевтические и др.
4	Оценочный	Уровень художественного восприятия, близкий к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения. Критерии анализа: анализ медиатекста, основанный на высоком «понятийном» показателе, убедительная трактовка (интерпретация) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценка социальной значимости медиатекста (например, его актуальности), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.)
5	Креативный	Ярко выраженный уровень творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

Что касается «понятийного» (или «ориентационного») показателя, то, вероятно, без развитого уровня восприятия и оценки медиатекстов, способности к сопереживанию, терпимости к чужому мнению полноценное развитие аудитории в области медиакультуры нереально. В этом случае «медиаобразованность» превращается в карикатурный набор знаний дат, имен, фамилий, фактов, хоть и имеющих отношение к медиа, но остающихся лишь информацией, в лучшем случае – источником интеллектуально-логических упражнений, на которые, как известно, способен и современный компьютер.

Примечания

Зеленов Л.А., Куликов Н.Н. Методологические проблемы эстетики. – М.: Высшая школа, 1982. – 175 с.

Лотман Ю.М. Лекции по структурной поэтике//Труды по знаковым системам: Ученые записки Тартусского ун-та. - № 160. – Тарту, 1964. – С. 171-172.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. … д-ра пед. наук. – М., 1989. – 362 с.

Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности//Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. –

С.89-106.

Основная литература

Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.
Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1965. – 380 с.
Зоркая Н.М. Уникальное и тиражированное. Средства массовой информации и репродуцированное искусство. - М.: Искусство, 1981. - 167 с.
Левшина И.С. Как воспринимаются произведения искусства. - М..: Знание, 1986. - 96 с.
Мейлах В.С. Процесс творчества и художественное восприятие. - М.: Искусство, 1985. - 318 с.
Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. М., 1966.
Самохин В.Н. Эстетическое восприятие. – М.: Мысль, 1985. – 208 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. – СПб.: Питер, 2004. – 397 с.
Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Шариков А.В. Ритмы городской телеаудитории М., 1997.
Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М.: Мысль, 1973. – 213 с.

Дополнительная литература

Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Возрастная динамика телевизионных ориентаций школьников//Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей и молодежи. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 21-33.
Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Возрастная типология телевизионных ориентаций школьников// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 6-37.
Жабский М.И, Тарасов К.А.., Фохт-Бабушкин Ю.У. Кино в современном обществе: Функции – воздействие – востребованность. – М.: Министерство культуры РФ, НИИ киноискусства, 2000. – 376 с.
Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. СПб, 1996.
Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
Нечай О.Ф. Ракурсы. О телевизионной коммуникации и эстетике. - М.: Искусство, 1990. - 119 с.
Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1984. – 188 с.
Собкин В.С. Телевидение и образование: Опыт социологических исследований 1980-90-х//Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII/Под ред. В.С.Собкина. – М., 2000.
Собкин В.С., Шариков А.В. Особенности телевизионных предпочтений учащихся с разным социометрическим статусом// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 53-61.
Собкин В.С., Шариков А.В. Психосемантический анализ функций телевизионного вещания для детей и юношества// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 38-52.
Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. – 2001. - № 2. – С.57-64.
Федоров А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры//Прикладная психология. – 2002. - № 2. – С.84-89.

Фохт-Бабушкин Ю.У. Художественная культура: проблема изучения и управления. – М.: Наука, 1986. – 236 с.
Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 45 с.
Шариков А. Основные тенденции в исследованиях аудитории электронных СМИ//Прогресс технологий телерадиовещания: материалы Международного конгресса НАТ. – М.: Национальная ассоциация телерадиовещателей, 2001. – С. 115-118.
Шариков А. Основные этапы развития сферы измерения аудитории СМИ//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Май. – С. 22-27.
Шариков А.В. Об исследовании возрастной динамики значимости телевизионных функций для школьников//Средства массовой коммуникации в воспитательной системе школы. – М., 1988. – С. 46-48.
Шариков А.В. Основные количественные параметры телеаудитории//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Август. – С. 6-10.
Шариков А.В. От аудиториометрии к аудиториологии//Журналистика в 1998 году. Ч.IV. – М., 1999. – С.8-10.
Шариков А.В. Телевизионная аудитория и основные методологические проблемы ее измерения//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Апрель. – С. 18-25.
Шариков А.В. Что смотрят школьники?//Магистр. – 1992. - №3. - С.24-30.
Шариков А.В. Что читают школьники?//Магистр. – 1992. - №2. - С. 24-30.
Шариков А.В., Баранова Э.А. О связи ценностных и массово-коммуникационных ориентаций//Психологический журнал. Т.20. – 1999. - №3. – С.28-47.

6.Методика проведения медиаобразовательных занятий

Цели. После изучения главы 6 студент должен:

a) знать:	***b) уметь:***
типологию моделей медиаобразования	разработать модель медиаобразования для конкретной возрастной аудитории учащихся
классификацию профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности	применять полученные медиаобразовательные знания и умения в конкретной педагогической деятельности
способы деятельности, используемые в процессе медиаобразования	использовать конкретные способы медиаобразования в учебном процессе
типологию творческих медиаобразовательных занятий, их основное содержание	проводить на практике творческие медиаобразовательные занятия в конкретной аудитории учащихся
основные методические приемы, используемые в процессе медиаобразования	применять изученные медиаобразовательные методические приемы в педагогической деятельности

Основные вопросы к главе 6

Какие типы медиаобразовательных моделей вы можете назвать?

Какие профессиональные знания и умения необходимы педагогам для медиаобразовательной деятельности?

В чем суть литературно-имитационных, театрализовано-ситуативных и изобразительно-имитационных творческих медиаобразовательных занятий?

Какие основные методические приемы можно использовать в процессе медиаобразования?

Зависит ли методика медиаобразования от конкретной возрастной аудитории? Если да, то какова эта зависимость?

(дополнительные вопросы для проведения занятий медиаобразовательного цикла см. в приложении)

Ключевые слова главы 6

образовательно-информационные модели медиаобразования	литературно-имитационные творческие медиаобразовательные занятия
воспитательно-этические модели медиаобразования	театрализовано-ситуативные творческие медиаобразовательные занятия
практико-утилитарные модели медиаобразования	изобразительно-имитационные творческие медиаобразовательные занятия
эстетические модели	стереотипы медиатекстов (жанровые,

медиаобразования	фабульные, гендерные, изобразительные и др.)
медиаобразовательные модели развивающего обучения	схема анализа медиатекста

Итак, модели медиаобразования, разработанные в России, можно обобщить в следующем виде:
-образовательно-информационные модели (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.);
-воспитательно-этические модели (рассмотрение моральных, философских , идеологических проблем на материале медиа);
-практико-утилитарные модели (изучение работы различных медиасредств с целью последующих фото/видеосъемок, создания интернетных сайтов и т.д.);
-эстетические модели (ориентированные прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры);
-модели развивающего обучения (социокультурное, культурологическое, семиотическое развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления, критической автономии и т.д.).

Бесспорно, часто эти модели выступают не в чистом виде, а синтетическом. К примеру, модель так называемой «медиаграмотности» сочетает в себе элементы «образовательно-информационной» модели (изучение языка медиа) и модели «развивающего» и «практического» обучения (деятельностный подход, опора на творческие практические задания, связанные с видеосъемкой или медиавосприятием). Модель развития «критического мышления» концентрируется в основном на одном аспекте модели «развивающего обучения», помогающем аудитории понять явные и скрытые цели и идеи, заложенные в том или ином медиатексте. «Эстетические» модели, также полагаясь на развивающее обучение, уделяют внимание проблемам художественного восприятия, вкуса, анализа медиатекста и т.д.

Основываясь на моделях Ю.Н.Усова [Усов, 1989, с.185-196, 253], О.Ф.Нечай [Нечай, 1989, с.284], С.Н.Пензина [Пензин, 1987, с.64], А.В.Шарикова [Шариков, 1990] и других ведущих российских ученых в области медиапедагогики, можно выстроить примерную модель медиаобразования. Ориентируясь при этом не только на общедидактические принципы обучения (воспитание и всестороннее развитие в процессе занятий, научность, доступность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, переход от обучения к

самообразованию, связь обучения с жизнью, прочность результатов обучения, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся и т.д.), но и специфические, связанные с материалом медиа.

Среди таких принципов можно назвать соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих способностей, индивидуального мышления; в методике проведения занятий, направленных на максимальное использование потенциальных возможностей медиакультуры. При этом используются гедонистические, компенсаторные, терапевтические, познавательно-эвристические, креативные и игровые потенции медиакультуры, позволяющие вовлечь аудиторию в перцептивно-интерпретационную деятельность и анализ пространственно-временной, аудиовизуальной структуры медиатекста. Плюс учет современной медиаситуации, которая наряду с минусами (засилье произведений низкопробной массовой культуры и т.п.) открывает для педагогов широкие перспективы, прежде всего связанные с использованием видеозаписи, компьютеров, Интернета, приближающих современного зрителя к статусу читателя книги (индивидуальное, интерактивное общение с медиа).

В самом общем виде модель медиаобразования учащихся может включать следующие основные этапы:

-констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной аудитории;

-овладение школьниками/студентами креативными умениями на материале медиа и формирование полноценного восприятия медиатекстов (с учетом их видов и жанров, связей с различными искусствами и т.д.);

-развитие умений анализа медиатекстов;

-знакомство с основными вехами истории медиакультуры, с современной социокультурной ситуацией.

Необходимость первого этапа обоснована тем, что еще до начала реализации главной части модели преподавателю не мешает иметь четкое представление о специфике развития данной конкретной аудитории в области медиа.

Этап развития полноценного восприятия медиатекстов, основанный на принципах, разработанных Ю.Н.Усовым [Усов, 1989, с.185-195], предусматривает синтез осмысления медиаструктуры - сначала эпизода, а потом и всего произведения в целом - в результате образного обобщения элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования. Однако своеобразие предлагаемого нами подхода заключается в серии творческих заданий креативного

характера, предшествующих «чтению» и обсуждению медиатекстов. Такие задания позволяют аудитории на собственном опыте проникнуть в лабораторию создания произведений медиакультуры (например, освоить на практике такие понятия, как «кадр», «ракурс», «композиция» и пр.).

Овладение аудиторией креативными умениями на материале медиа прежде всего связано с новыми творческими возможностями, которые открылись к началу XXI века в связи с массовым распространением видео и компьютерной техники. Разумеется, данный этап предусматривает и традиционные для российского медиаобразования творческие задания (к примеру, написание минисценариев, «экранизация» отрывков литературных произведений и т.д.). Однако главное, что видеокамера, видеомагнитофон, компьютер и монитор позволяют без каких-либо технических трудностей (связанных с зарядкой и проявкой обычной фото/кинопленки, озвучанием и пр.) в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений медиакультуры (журналистами, сценаристами, режиссерами, операторами, актерами, дизайнерами, аниматорами и пр.), что помимо творческих способностей, индивидуального мышления, воображения, фантазии косвенно помогает совершенствованию восприятия и анализа медиатекстов, созданных профессионалами.

После того, как аудитория достигает достаточно высокого уровня восприятия произведений медиакультуры, логично перейти к третьему этапу - развитию умений анализа медиатекстов, которое предусматривает:

-рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения произведения в целом;

-попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.);

-выявление авторской концепции;

-оценку аудиторией этой системы авторских взглядов, выражение ею своего личного отношения к данной концепции [Усов, 1989, с.253].

Четвертый этап не случайно следует после первых трех этапов модели, а не ранее, так как знакомиться с историей медиакультуры лучше тогда, когда у аудитории уже сформировались восприятие, умение анализа медиатекстов, креативные подходы. То есть речь идет опять-таки о том, что целостность процесса развития медиавосприятия не нарушится, раздел истории медиакультуры будет базироваться на подготовленной почве, не превратиться в набор фактов и фамилий.

Данный этап нередко отсутствует в моделях медиаобразования школьников. Однако для педагогов (будущих и настоящих) он, на наш

взгляд, необходим, так как без знакомства с историей мировой медиакультуры и особенностями современной медиаситуации учитель фактически будет приближен к уровню соответствующих знаний своих учеников, не сможет ответить на многие их вопросы, окажется не в состоянии квалифицированно составить программу просмотров и т.д. При этом совсем не обязательно, чтобы педагог включал полученные знания по истории медиакультуры в программу, к примеру, школьного факультатива. Однако такой информационный запас, несомненно, положительно повлияет на его общий культурный уровень.

Думаю, что подобная модель отвечает разработанным Ю.Н.Усовым показателям оптимальности (развитие систематических знаний о медиакультуре, умений анализа медиатекстов; учет диалектического единства образования, развития, воспитания; возможности расширения коммуникативности аудитории; ориентация на развитие личности учащихся) [Усов, 1989, с.32].

Для того чтобы подготовить будущих или уже практикующих педагогов к медиаобразованию школьников, нужны не только показатели полноценного развития в области медиакультуры самих студентов или учителей, но и показатели профессиональных знаний и умений, необходимых для медиаобразовательной деятельности. В связи с этим на основании обобщения классификаций уровней профессиональной готовности педагогов к образовательной деятельности (при учете уровней развития в области медиакультуры) составлена соответствующая таблица показателей (таб.1).

Таб.1. Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

№	**Показатели профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности**	**Расшифровка высокого (полноценного) уровня данного показателя:**	**Расшифровка среднего уровня данного показателя:**	**Расшифровка низкого уровня данного показателя:**
1	**Понятийный (ориентационный)**	Полная информированность («тезаурус»), обширные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования.	Частичная информированность, удовлетворительные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования.	Слабая информированность, фрагментарные или устаревшие теоретико-педагогические знания в области медиаобразова

				ния.
2	**Сенсорный**	Систематическая медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий разных типов	Регулярная, но лишенная систематического подхода медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий	Эпизодическая, малоэффективная медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий
3	**Мотивационный**	Разносторонние мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования.	Преобладание отдельных мотивов медиаобразовательной деятельности при наличии стремления к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования	Слабая мотивировка медиаобразовательной деятельности, отсутствие стремления к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования.
4	**Операционный**	Развитые методические умения в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие, объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выявлять уровни их развития в области медиакультуры, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.) и ярко выраженный педагогический артистизм (общая педагогическая культура, внешний облик, самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.).	Удовлетворительные методические умения в области медиаобразования и педагогический артистизм	Фрагментарные методические умения в области медиаобразования, отсутствие педагогического артистизма
5	**Креативный**	Ярко выраженный уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть проявление гибкости, мобильности,	Уровень творческого начала ярко выражен лишь в отдельных видах медиаобразовате	Творческое начало в медиаобразовательной деятельности проявлено

		ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).	льной деятельности.	слабо или полностью отсутствует.

При этом О.Ф.Нечай справедливо полагает, что будущим учителям надо реально «представлять себе структуру современной аудитории» [Нечай, 1989, с.238], что они должны овладеть методикой медиаобразования, где формы и методы «могут быть самыми разнообразными. Здесь очень много зависит от инициативы и творческих возможностей педагога, а также от реальных условий» [Нечай, 1989, с.252] учебного процесса. Соглашаясь с Ю.М.Рабиновичем в том, что изучение курса литературы помогает школьникам и студентам лучше понимать произведения медиакультуры, С.Н.Пензин справедливо предостерегает от характерных ошибок, к несчастью свойственных некоторым моделям медиаобразования: вульгарного социологизирования, навязывания готовых шаблонных схем, отчуждения от проблематики и героев произведения [Пензин, 1987, с.64]

Что же касается творческих, игровых форм проведения занятий, готовящих педагогов (будущих или действующих) к медиаобразованию учащихся, то их необходимость не подлежит сомнению, так как в игре происходит дальнейшее развитие личности (развитие психики, интеллекта, индивидуального мышления, деловитости, коммуникативности и т.д.), активизация и мобилизация дополнительных резервов человеческих возможностей. Это касается как дидактических, ролевых, так и специальных педагогических игр, связанных с выработкой конкретных умений, необходимых для преподавательской профессии.

Таким образом, в плане подготовки педагогов к медиаобразованию учащихся приведенная выше модель дополняется следующими специфическими этапами:

-изучение методов и форм медиаобразования аудитории;

-использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики.

Методика медиаобразования школьной (как, впрочем, и студенческой) аудитории, как правило, базируется на реализации разнообразных творческих заданий. Теоретический анализ их элементов, разработка и применение их в практике обучения позволяют выделить следующие основные функции: обучающие, адаптационные, развивающие и управляющие. При этом под обучающей функцией понимается усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и

анализа медиатекстов, способность применять эти знания в иных ситуациях, рассуждать логически; адаптационная функция проявляется в первоначальном, понятийном этапе общения с медиакультурой; под развивающей функцией подразумевается развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т.д.), волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с медиа; задача управляющей функции - формирование наилучших условий для анализа медиатекстов.

В процессе медиаобразования используются самые разнообразные способы деятельности: дескриптивный (пересказ содержания, перечисление событий медиатекста), классификационный (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте), аналитический (анализ структуры медиатекста, языка медиатекста, авторских концепций и т.д.), личностный (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом), объяснительно-оценочный (формирование суждений о медиатексте, о его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и т.д. критериями).

Что же касается типов творческих заданий, то их можно подразделить в зависимости от характера содержания учебного материала (от аудитории требуется систематизировать факты и явления на теоретические и практические и т.д.), от характера требований (надо установить, какого типа требование лежит в основе задачи - на восприятие, художественный анализ и т.д.); от соотношения «данных» и «целей» выполнения учебной работы; от формы ее организации и выполнения (индивидуальные, бригадные, групповые и т.д.). Важно учитывать также необходимость повторения и закрепления методических приемов, на базе которых совершенствуются полученные аудиторией умения, постепенного усложнения заданий (в том числе - расширение спектра самостоятельности), пробуждение творческих начал.

I. Цикл литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих занятий для овладения аудиторией креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств.

Медиапедагогика предлагает различные креативные способы освоения учащимися таких понятий, как «фабула», «сюжет», «тема», «конфликт», «композиция», «кадр», «план», «монтаж» др. В самом общем виде эти способы можно разделить на: 1) «литературно-имитационные» (написание заявок на сценарии, написание

минисценариев медиатекстов и пр.); 2) «театрализованно-ситуативные» (инсценировка тех или иных эпизодов медиатекста, процесса создания медиатекста и т.д.); 3) «изобразительно-имитационные» (создание афиш, фотоколлажей, рисунков на темы произведений медиакультуры и т.д.).

1.«Литературно-имитационные» творческие занятия.

Методика такого рода занятий успешно реализуется в игровой форме. Аудитории предлагается мысленно идентифицировать себя со сценаристами медиатекстов и написать:

-заявку на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра;

-сценарную разработку - «экранизацию» эпизода известного литературного произведения;

-сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий;

-оригинальный минисценарий произведения медиакультуры (например, рассчитанный на 3-5 минут экранного действия фильм, телесюжет, осуществимый в практике учебной видеосъемки);

-по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) подготовить «режиссерский сценарий» произведения медиакультуры (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.): с наметкой системы планом, ракурсов, движений камеры, монтажных принципов;

-оригинальный текст (статья, репортаж, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернетного сайта.

Таким образом, выполняя творческие «литературно-имитационные» задания, аудитория на практике осваивает важнейшие понятия языка медиа: «идея», «тема», «заявка на сценарий», «фабула», «сюжет», «конфликт», «композиция», «сценарий», «экранизация» и т.д. Причем осваивают комплексно, неразрывно, без раздельного изучения так называемых «выразительных средств». Рассматриваются также такие ключевые понятия медиаобразование как «агентство» (кто и зачем создает медиатекст?), «технология» (каким образом этот медиатекст создается?), «категория» (к какому виду и жанру относится данный медиатекст?), «аудитория» (на какую аудиторию рассчитан данный медиатекст?), «репрезентация» (как этот медиатекст представляет, переосмысляет реальность?).

Разумеется, каждому такому занятию предшествует вступительное слово педагога (о целях, задачах, процессе выполнения заданий). По ходу работы аудитории над теми или иными заданиями педагог выступает в роли консультанта. При этом все вышеприведенные «литературно-имитационные» задания должны восприниматься

аудиторией не просто абстрактными упражнениями, но иметь реальную перспективу практического воплощения в серии учебных заданий, что, несомненно, будет способствовать заинтересованности, лучшей «включенности» аудитории в медиаобразовательный процесс. Написанные аудиторией заявки, минисценарии, сценарные разработки эпизодов, структурно-тематические планы гипотетических журналов и газет, радио/телепередач, интернетных сайтов выносятся на коллективные обсуждения, лучшие из них отбираются для последующей работы.

Безусловно, работая над заданиями, учащиеся должны представлять себе, что, к примеру, с помощью видео могут быть реализованы только те сюжеты, которые не требуют громоздких аксессуаров, сложных декораций, костюмов, грима и т.д. Однако сценарная фантазия аудитории не ограничивается, на бумаге (да и с помощью современного мультимедийного компьютера, интернетных сайтов) можно разработать любые, самые фантастические, невероятные сюжеты и темы. Вместе с тем для видеосъемок по понятным, чисто практическим причинам отбираются лишь те сценарные разработки, которые могли бы быть сняты без особых трудностей, например, в здании учебного заведения либо на ближайшей натуре.

Так шаг за шагом аудитория на собственном опыте начинает осознавать роль автора-сценариста в создании медиатекстов, основы структуры произведений медиакультуры. На базе креативной практической деятельности постигаются азы построения медиатекстов, развиваются творческие потенции, фантазия, воображение.

Основной показатель выполнения «литературно-имитационных» творческих заданий - способность учащегося кратко сформулировать свои сценарные замыслы, вербально раскрывающие аудиовизуальный, пространственно-временной образ гипотетического медиатекста. В результате у аудитории развивается индивидуальное, творческое мышление, отвечающее «понятийному» и «креативному» показателям художественного развития личности в области медиакультуры.

2.«Театрализованно-ситуативные» творческие занятия.

В задачу этого этапа входит подготовка и последующее создание учащимися медиатекстов (короткометражных фильмов, радио/телепередач, интернетных газет и журналов, веб-сайтов, компьютерной анимации и т.д.) по заранее написанным планам и минисценариям. Методика реализации «театрализованно-ситуативных» творческих заданий основывается на ролевой (деловой) игре: между учащимися распределяются роли «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров» минисценариев и сценарных эпизодов, ведущих и участников «телепередач», журналистов и пр. После

репетиционного периода «команда» приступает к практическому созданию медиатекста (снимается короткий видеофильм или телепередача, готовится интернетный сайт, газета и т.д.). При этом в целях творческого соревнования один и тот же минисценарий или план-макет интернетной газеты может воплощаться несколькими «авторскими» командами. Их трактовки сравниваются, обсуждаются достоинства и недостатки.

Роль педагога в процессе выполнения аудиторией подобных заданий сводится к вводной демонстрации азов функционирования медиатехники (видеосъемки, видеозаписи и видеопроекции, работы с компьютером), к тактичной коррекции хода выполнения заданий и участию в обсуждении полученных результатов. Иными словами, аудитории предоставляется как можно больший простор для фантазии, воображения, формальных поисков, выражения индивидуальности своего мышления, творчества.

Перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи:

-«журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события», практическое макетирование интернетной газеты или журнала, включение в сайт подготовленных ранее текстов);

-«режиссерские» (общее руководство процессом съемки согласно режиссерской разработке минисценария: выбор «актеров» («телеведущих»), определение главных «актерских», «операторских», «оформительских», «звуко-музыкальных», «светоцветовых» решений, учет жанрово-стилистических особенностей произведения и т.д.;

-«операторские» (практическая реализация на видеопленке намеченной «режиссером» системы планов, ракурсов, мизансцены, движений камеры, глубины кадра и т.д.);

-«осветительские» (использование возможностей рассеянного, направленного, искусственного и естественного света, тенесилуэтного рисунка и т.д.);

-«звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);

-«декоративно-художественные» (использование естественных декораций, костюмов, дизайн интернетных сайтов, компьютерной анимации и т.д.);

-«актерские» (исполнение ролей в учебном видеофильме, телепередаче);

-«монтажные» (выполнение функций монтажера, способного с помощью перезаписи существенно изменить форму снятого, записанного с «эфира», созданного на компьютере материала и т.д.);

-«электронных спецэффектов» (использование возможностей современной видео и компьютерной техники при создании медиатекста).

Таким образом, изучаются такие ключевые понятия медиаобразование как «агентство», «технология», «категория», «язык медиа», «аудитория», «репрезентация» и др.

При видеосъемке и работе с компьютером в аудиторных условиях можно одновременно просматривать изображение на мониторе, осуществлять коррекцию, устранять погрешности и т.п. Это очень помогает во время «актерских» видеопроб. Каждый желающий может сыграть перед видеокамерой небольшую сценку, произнести монолог, а «режиссеры» могут тотчас же сравнить полученные результаты, отобрать необходимые варианты. Кроме того, сняв разные варианты одного и того же сценарного эпизода, можно сразу же после окончания выполнения задания коллективно обсудить полученный результат.

Отметим также, что кроме игровых сюжетов на практических занятиях возможно осуществление творческих замыслов аудитории и в области документальных, анимационных медиатекстов и т.д. Документальные сюжеты могут быть связаны с пейзажными зарисовками и т.п. кадрами, не требующими длительного подготовительного и постановочного периодов. По тем же причинам анимационные видеосюжеты лучше готовить в либо в технике объемной (пластилиновой и пр.) мультипликации, либо с помощью персонального компьютера.

Бесспорно, такого рода занятия носят чисто учебный характер и не имеют целью создания законченных произведений медиакультуры, претендующих на профессиональный уровень. Важен не результат в смысле создания, к примеру, фильма для конкурса видеолюбителей и т.п., а сам процесс постижения аудиторией аудиовизуального языка, развития их творческих способностей.

В процессе «дубляжно-тонировочного» периода аудитория на собственном опыте как бы погружается в лабораторию озвучания и «дубляжа» медиатекстов. Конкретные задачи, стоящие перед аудиторией при выполнении «дубляжно-тонировочных» заданий, таковы:

-сравнение на практике различных вариантов переозвучания (тонировки) видеоэпизода: форсирование и микширование шумов, громкости речи, музыки; смена речевых интонаций, тембров и т.д.;

-осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного фильма или телепередачи;

-освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.).

На основе такого рода занятий учащиеся-лидеры уже самостоятельно, в рамках художественной самодеятельности могут

организовывать игровые конкурсы типа «КВН», где команды соревнуются, представляя жюри «телепрограммы новостей», «репортажи» с «места событий» и т.д.

В результате «театрализованно-ситуативные» задания, как и «литературно-имитационные», помогают формировать следующие качества, отвечающие тем или иным показателям художественного развития личности: знания основных этапов процесса создания медиатекстов, функций авторов произведений медиакультуры, азов специфики их работы в плане выражения своих мыслей, идей, ощущений в звукозрительных, пространственно-временных образах, в различных видах и жанрах («понятийный» показатель); эмоциональные, художественные мотивы контакта с медиа («мотивационный» показатель); творческие, художественные способности в сфере создания, пусть простейших, но зато собственных медиатекстов («креативный» показатель). При этом игровая форма проведения учебных занятий не сковывает фантазию, воображение, помогает проявиться индивидуальному творческому мышлению каждого учащегося.

Показателем эффективности выполнения «театрализованно-ситуативных» творческих заданий можно считать способность учащегося в игровой форме на собственном опыте практически освоить азы создания медиатекста.

3.«Изобразительно-имитационные» творческие занятия.

Методика выполнения этих творческих занятий также рассчитана на игровые, ролевые возможности педагогического процесса. В полном соответствии с логикой этапов создания и выпуска в свет реальных произведений медиакультуры (после работы над минисценариями и «монтажно-тонировочного периода») аудитория подходит к фазе, когда готовые медиатексты надо рекламировать, «продавать» на «рынке», «прокатывать» и т.д.

Этим целям и подчиняются конкретные творческие задания, развивающие воображение, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие аудитории:

-создание рекламных афиш собственного медиатекста (вариант: афиши к профессиональным медиатекстам) с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках;

-создание рисунков и коллажей на тему российских и зарубежных произведений медиакультуры;

-создание рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.

После выполнения вышеупомянутых творческих заданий проводится конкурс афиш, коллажей, рисунков, комиксов - обсуждаются их достоинства и недостатки, авторы творческих работ имеют возможность публичной защиты своих произведений, отвечают на вопросы педагога и аудитории и т.д.

Основной показатель выполнения задания: умение учащегося в невербальной форме передать свои впечатления от просмотра произведений медиакультуры.

Знания и креативные умения, полученные аудиторией при освоении вводного, практического этапа, подготавливавшего их к занятиям, развивавшим восприятие медиатекстов, созданных профессионалами, способствовали благотворному осуществлению учебного процесса в рамках спецкурса. Утверждаю это с достаточной уверенностью, так как в процессе эксперимента нами апробировалось два варианта развития медиавосприятия: 1) с помощью обсуждений медиатекстов профессиональных авторов; 2) то же, но с предварительным циклом практических креативных заданий, вводивших аудиторию в лабораторию создания медиатекстов. Второй вариант оказался более продуктивным. После занятий креативного характера аудитория не только более свободно владела специфической терминологией, но и быстрее, подробнее описывала в устной речи элементы медиаобраза. Знания и умения, касающиеся «кухни» творческого процесса создания медиатекстов, помогали учащимся точнее выражать свои ощущения, чувства по поводу увиденного и услышанного, косвенно развивали их способности к восприятию медиатекстов, в определенной степени готовили их к последующему анализу (так как без наличия умения описать свои впечатления нельзя говорить о полноценном анализе медиатекста).

II.Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории полноценного восприятия медиатекстов

1.Творческие занятия по восстановлению в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов произведений медиакультуры в процессе коллективного обсуждения.

Итак, после вводной креативной части занятий следует основной этап развития у аудитории полноценного восприятия аудиовизуальной, пространственно-временной структуры произведений медиакультуры в процессе их просмотров и коллективных обсуждений.

В данном случае мы опираемся на высказанный Ю.Н.Усовым тезис о том, что «восприятие звукозрительного образа - это визуальное

переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования; результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые возникают в процессе восприятия звукозрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи» [Усов, 1989, с.235].

Кроме этого важнейшего показателя полноценного восприятия произведений медиакультуры по ходу занятий нужно иметь в виду усвоение аудиторией особенностей композиции кадра, его пространственного, светоцветового, звукового, ракурсного решения, которое в синтезированном виде несет смысловую нагрузку. Аудитория должна овладеть также своего рода монтажностью мышления - эмоционально-смысловым состоянием элементов повествования, их ритмическим, пластическим соединением в кадре, эпизоде, сцене, чтобы в итоге восприятие медиатекстов основывалось на взаимосвязи нескольких процессов:

-восприятия динамически развивающихся зрительных образов;

-сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза;

-прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте.

Для того чтобы осуществить эти задачи по отношению к аудиовизуальным медиа, аудитории предлагается сделать попытку описания динамики развертывания медиаобраза в ритмически организованной пластической форме повествования. Основой данного процесса может стать обсуждение монтажного (с учетом ритма, темпа и т.д.) сочетания кадров (принимая во внимание их композицию: фронтальную, глубинную, ракурсную, светоцветовую и т.д.) и эпизодов, так как динамика становления аудиовизуального образа проявляется именно во взаимодействии кадров и монтажа.

Цель данных занятий заключается в том, чтобы учащиеся, общаясь с медиа, развивали свою эмоциональную, творческую активность, невербальное мышление, звукозрительную память, из-за чего облегчается анализ и синтез звукозрительного, пространственно-временного образа произведения медиакультуры.

2.«Литературно-имитационные» творческие занятия.

Методика их выполнения основывается на игровых, проблемных и ролевых элементах. В целях усвоения таких понятий как «установка на медиавосприятие», «процесс медиавосприятия», «условие медиавосприятия», «сопереживание», «сотворчество», «уровни медиавосприятия», «типология медиавосприятия», «система

эмоциональных перепадов», «феномен массового успеха», «функции медиакультуры» и т.д., важных для понимания темы, аудитории предлагается:

-описать основные признаки лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного произведения медиакультуры;

-описать лучшие (худшие) объективные (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условия восприятия медиатекстов;

-составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);

-поставить героя медиатекста в измененную ситуацию (с переменой названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.);

-составить рассказ от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, изменив тем самым ракурс повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону;

-вспомнить прозаические, поэтические, театральные, живописные, музыкальные произведения, ассоциирующиеся с тем или иным произведением медиакультуры, обосновать свой выбор;

-составить монологи («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.);

-на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры постараться раскрыть сущность механизма «эмоционального маятника» (чередования эпизодов, вызывающих положительные (радостные, веселые) и отрицательные (шоковые, грустные) эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия);

-по списку самых популярных медиатекстов (российских и зарубежных) попытаться обосновать причины их успеха (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.);

-по рекламным аннотациям (роликам) составить прогноз зрительского успеха новых медиатекстов.

В качестве худших вариантов установки на восприятие медиатекста аудитория может отметить полное отсутствие предварительной информации, либо, напротив слишком подробное вступительное слово педагога (искусствоведа, журналиста, культуролога), навязывающего свои выводы, разжевывающего аудитории концепцию еще не знакомого ей произведения, и т.п.

В числе лучших установок на восприятие могут быть названы тактичная, короткая по времени (до десяти минут) информация о творческом пути авторов медиатекста, о его жанре, о времени создания конкретного произведения, без предварительного анализа его достоинств и недостатков.

Говоря об условиях медиавосприятия, учащиеся могут обратиться к собственному зрительскому опыту, отмечая, как существенно нарушается восприятие при неэтичном поведении части зрителей в кинотеатре, интернет-клубе (громкие разговоры, шум, хулиганские выходки и т.д.), при мрачном, подавленном настроении зрителя и т.п.

Игровое занятие по составлению «рассказа от имени героя» проводится на конкурсной основе. Сначала аудитория знакомится с конкретным медиатекстом, затем - пишет рассказы от имени главных или второстепенных его персонажей, а потом проводится коллективное обсуждение полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы. Так достигается цель занятий: аудитория проникает в лабораторию авторов произведения медиакультуры.

Важную роль в формировании умений восприятия и последующего анализа произведений медиакультуры играют творческие задания, направленные на изменение различных компонентов произведений. Учащиеся придумывают, а затем обсуждают различные варианты названий медиатекстов, убеждаясь при этом, как существенно изменяется восприятие одной и той же истории, решенной в том или ином жанре. Меняя в своих работах время и место действия, жанр, композицию медиатекста, учащиеся могут проявить свои творческие способности, фантазию воображение.

Еще в более парадоксальную, фантастическую сторону изменяют ракурс взгляда на произведение медиакультуры задания, в которых требуется составить рассказ от имени неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в медиатексте. К примеру, денежной банкноты, переходящей из рук в руки, зеркала в комнате героев, автомобиля, в котором герой преследует преступников и т.д. Составлению таких рассказов часто помогают аналогии из других видов искусства (песня В.Высоцкого «Я «Як» - истребитель» и др.).

Творческие задания, связанные с разного рода художественными ассоциациями, как правило, вызывают у аудитории большие трудности, так как предусматривают солидный запас знаний о других видах искусства. Здесь обычно лидируют учащиеся, у которых хорошие и отличные оценки по курсам литературы, изобразительного искусства, музыки, мировой художественной культуры.

Показателем выполнения творческих заданий «рассказ от имени героя», «герой в измененной ситуации» является способность учащегося отождествить себя с персонажем, понять и вербально воссоздать его психологию, лексику, обосновать мотивы его действий и поступков (включая воображаемые, отсутствующие в реальном произведении). Показателем эффективности творческих занятий, выявляющих связи между различными произведениями разных искусств, является развитость у учащегося ассоциативного мышления, понимание им взаимосвязи звуковых, зрительных, пространственных, временных, звукозрительных и пространственно-временных искусств разнообразных видов и жанров.

В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнениям к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у учащихся развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, аудиовизуальная грамотность. Полученные знания и умения соединяются с понятиями из уроков литературы («тема», «идея», «сюжет» и т.д.), изобразительного искусства («цвет», «свет», «композиция», «ракурс» и др.), музыки («темп», «ритм» и пр.). Аудитория глубже усваивает такие понятия как «установка на восприятие», «сопереживание герою», «идентификация» и т.д.

Практическому усвоению типологии медиавосприятия способствуют творческие задания, предлагающие аудитории имитировать письма в различного рода инстанции, написанные от имени представителей аудитории разного возраста, уровня образования, художественного восприятия и вкуса и т.д. Показателем усвоения материала может служить способность к идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным уровнем восприятия произведений медиакультуры.

В следующем творческом занятии на примере одного из медиатекстов аудитория может попытаться раскрыть сущность механизма так называемого «эмоционального маятника»: чередования эпизодов, вызывающих положительные и отрицательные зрительские эмоции.

Цель данного занятия: показать учащимся, что эмоциональное воздействие закономерно и естественно для произведений медиакультуры, как и для искусства, использующего психофизиологический уровень влияния на аудиторию, основанный на апелляции к чувствам человека. Любое искусство влияет на читателя, зрителя, слушателя не только интеллектуально, но и эмоционально. Важно, чтобы учащиеся поняли, что так называемое «сильное впечатление», порой получаемое ими, к примеру, от произведений массовой (популярной) культуры, зависит вовсе не от высоких художественных качеств, но и от умелого воздействия на чувственную сферу человека.

Известно, что произведение медиакультуры, даже самое остросюжетное, не в силах держать зрителей, как в «шоковом состоянии», так и в «эмоциональном комфорте». И в том, и в другом случае возникает неизбежное притупление чувств, эмоций, усталость, потеря интереса к происходящему. Интенсивность раздражения не может повышаться бесконечно. Отсюда стремление многих авторов произведений массовой (популярной) медиакультуры к точному математическому расчету ситуаций, последовательному чередованию эпизодов, вызывающих «положительные» и «отрицательные» эмоции, но с непременно счастливым концом, чтобы зрители не сочли медиатекст тяжелым (что, несомненно, оттолкнет значительную часть аудитории).

Бесспорно, этот психологический закон хорошо знаком и художникам, создающим сложные, неоднозначные по своей философской концепции произведения, однако именно произведения массовой культуры, основанные на зрелищных жанрах (комедии, мелодрамы, детектива, триллера и пр.) часто содержат данный принцип в максимально упрощенном, схематичном виде, что и позволяет аудитории без особого напряжения справиться с вышеприведенным заданием.

Занятие разделяется на следующие этапы:

-коллективный просмотр аудиовизуального медиатекста массовой (популярной) культуры;

-выделение эпизодов, которые вызвали у аудитории положительные и отрицательные эмоции с целью определения степени эмоционального воздействия конкретного произведения;

-разбивка данного медиатекста на крупные сюжетные блоки с присвоением им соответствующих знаков: - (эпизод вызывает отрицательные эмоции страха, ужаса и т.д.); + (эпизод вызывает положительные - радостные, успокоительные эмоции) и = (эпизод эмоционально нейтрален); цель - показать на конкретном примере, как

построена система «эмоциональных перепадов» («эмоционального маятника») медиатекста, добиться, чтобы аудитория поняла, что его воздействие нередко основано не на глубоком проникновении в характеры героев, в суть проблемы и т.д., а на своего рода знаковой системе чередования эпизодов-блоков с полярным эмоциональным наполнением.

В итоге достигается цель занятия: аудитория приходит к выводу о том, что произведения массовой медиакультуры, как правило, довольно легко разбиваются на кубики-блоки (которые иногда даже можно поменять местами, - без ущерба сюжету и смыслу произведения), скрепленные точно разработанным механизмом «эмоциональных перепадов».

При этом важно подчеркнуть, что по подобной эмоциональной «формуле успеха» (включая компенсацию тех или иных недостающих в жизни чувств, счастливый конец, использование зрелищных жанров и т.д.) построены многие медиатексты. Добавим сюда не только развлекательную и рекреационную функции, но и опору на миф, фольклор, авторскую интуицию, серийность, словом, ориентацию на большинство уровней восприятия.

Творческое задание прогнозирования зрительского успеха произведений медиакультуры тесно связано с предыдущими заданиями и требует от аудитории не только хорошего усвоения предшествующего материала, но и ассоциативного мышления, интуиции. Учащиеся, опираясь на жанровые тематические и иные параметры еще не знакомых им произведений, пытаются сделать вывод об их дальнейшей судьбе в условиях медиарынка.

3. «Театрализованно-ситуативные» творческие занятия

Методика проведения этих занятий основана на театрализованных этюдах, связанных с теми же понятиями и проблематикой, что и на этапе «литературно-имитационных» занятий. Оба этапа взаимно дополняют друг друга, развивают разные стороны креативных способностей аудитории.

По аналогии с последовательностью «литературно-имитационных» занятий аудитории предлагается:

-разыграть «актерскими» средствами различные варианты установки на восприятие (к примеру, вступительное слово ведущего видео/киноклуба);

-разыграть театрализованные этюды на тему объективных и субъективных условий медиавосприятия и т.д.

Разыгрывая данные этюды, можно имитировать шумное поведение аудитории во время просмотра, стрессовые ситуации, полученные зрителями накануне контакта с медиатекстом (крупный

выигрыш в лотерею, отчисление из школы и т.д.), диалоги, споры нескольких представителей разных типов восприятия. Словом, в веселой, полупародийной форме глубже постигать особенности процесса восприятия произведений медиакультуры.

В целом же весь комплекс занятий по развитию медиавосприятия готовит аудиторию к следующему этапу - анализу медиатекстов.

III. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения анализа медиатекстов.

Основные этапы данного цикла выглядят следующим образом:
-выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом;
-анализ логики мышления авторов медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда, монтажа и т.д.;
-определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста.

Методическая реализация данных этапов основывается на цикле практических занятий, посвященных анализу конкретных медиатекстов.

При этом, как показывает практический опыт, надо, во-первых, идти от простого к более сложному: сначала выбирать для обсуждения, анализа ясные по фабуле, авторской мысли, стилистике медиатексты. А во-вторых, - стремиться учесть жанровые, тематические предпочтения аудитории.

Разумеется, здесь вновь используются творческие, игровые, эвристические и проблемные задания, существенно повышающие активность и заинтересованность аудитории.

Эвристическая форма проведения занятия, в ходе которой аудитории предлагается несколько ошибочных и верных суждений, существенно облегчает учащимся аналитические задачи и служит как бы первой ступенью к последующим игровым и проблемным формам обсуждения медиатекстов.

В ходе реализации эвристических подходов методики проведения занятий аудитории предлагаются:
-истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода медиатекста;
-верные и неверные варианты авторской концепции, раскрывающейся в конкретном медиатексте.

Подобная эвристическая форма проведения занятий особенно эффективна для учащихся со слабой начальной подготовкой, с

подавляющим отсутствием личностного начала, независимого, самостоятельного мышления. Такой аудитории, несомненно, нужны «опорные» тезисы, на базе которых (плюс собственные дополнения и т.д.) можно сформулировать то или иное аналитическое суждение.

Игровые формы проведения занятий логически продолжают предыдущие. Предлагаются следующие варианты игровых заданий:

1) литературно-имитационные, в ходе которых аудитория должна написать:

-аннотации и сценарии рекламных медиатекстов (или «антирекламы», направленной на высмеивание недостатков медиатекста);

-свои варианты «улучшения качества» тех или иных известных медиатекстов: какие изменения можно внести в дизайн и макет интернетного сайта, журнала, газеты, каких актеров/ведущих взяли бы на главные роли в фильме или телепередаче, что изменили бы в сюжете конкретного медиатекста (изъятия, дополнения и пр.).

Выполняя эти задания, аудитория в игровой форме готовится к более серьезному проблемному анализу медиатекстов. Естественно, что все вышеуказанные работы коллективно обсуждаются, сравниваются. Большинство заданий выполняется на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы и т.д. Показатели выполнения заданий: умение в игровой форме рассказать о наиболее привлекательных, зрелищных аспектах медиатекстов (реклама), представить логически и художественно убедительный вариант замены отдельных компонентов медиатекста.

2) «театрализованно-ситуативные» творческие занятия:

-театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «авторами» медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.); «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, порой каверзные, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр.;

-театрализованный этюд на тему интервью с «зарубежными деятелями медиакультуры» (с аналогичным распределением функций);

-театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые осуждают различные аспекты, связанные с медиа, анализируют отдельные произведения и т.д.;

-«юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста, «суд» над авторами произведения медиакультуры;

-театрализованный этюд на тему рекламной компании в сфере медиа: конкурс «медиареклама» (вариант – «антиреклама»).

По сути дела, «театрализованно-ситуативные» творческие занятия дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время «литературно-имитационных» игровых практических занятий. Помимо умений устного коллективного обсуждения, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь учащихся более свободной, активизируют импровизационные способности.

К недостаткам некоторых «театрализованно-ситуативных» занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.

Следующий цикл занятий состоит в проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании медиатекстов. Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий:

-сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов;

-подготовка рефератов, посвященных теоретическим проблемам медиакультуры;

-устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) медиатекстов;

-письменные рецензии учащихся на конкретные медиатексты разных видов и жанров.

Логика последовательности творческих заданий исходит из того, что критический анализ медиатекстов начинается со знакомства с работами медиакритиков-профессионалов (рецензии, теоретические статьи, монографии, посвященные медиакультуре и конкретным медиатекстам), по которым аудитория может судить о различных подходах и формах такого рода работ.

Аудитория ищет ответы на следующие проблемные вопросы: «В чем авторы рецензий видят достоинства и недостатки данного медиатекста?», «Насколько глубоко рецензенты проникают в замысел автора?», «Согласны ли вы или нет с теми или иными оценками рецензентов? Почему?», «Есть ли у рецензентов свой индивидуальный стиль? Если да, то в чем он проявляется (стилистика, лексика, доступность, наличие иронии, юмора и т.п.)?», «Что устарело, а что - нет в данной книге?», «Медиатексты какой тематической, жанровой направленности поддерживает автор статьи, книги? Почему?», «Почему автор построил композицию своей книги так, а не иначе?» и т.д.

Затем - работа над рефератами. И только потом - самостоятельное обсуждение медиатекстов.

Занятия по формированию умений анализа и синтеза медиатекстов должны быть направлены на тренировку звукозрительной памяти, на стимуляцию творческих способностей личности, на импровизацию, самостоятельность, культуру мышления, способность применить полученные знания в новых педагогических ситуациях, на психологическую, нравственную работу, размышления о моральных и художественных ценностях и т.д.

Общая схема обсуждения медиатекста:

-вступительное слово ведущего (его цель - дать краткую информацию о создателях медиатекста, напомнить предшествующие их работы, чтобы аудитория могла выйти за рамки конкретного произведения и обратиться и к другим произведениям этих авторов; если есть в том необходимость, остановиться на историческом или политическом контексте событий, ни в коем случае не касаясь художественных, нравственных и иных оценок авторской позиции, и, разумеется, не пересказывая фабулу произведения), то есть установка на медиавосприятие;

-коллективное «чтение» медиатекста (коммуникативный этап);

-обсуждение медиатекста, подведение итогов занятия.

Обсуждение медиатекстов начинается с относительно более простых для восприятия произведений массовой (популярной) культуры со следующими этапами:

-выбор эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения всего фильма;

-анализ данных эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления - в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и т.д.);

-выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

Завершается обсуждение проблемно-проверочным вопросом, определяющим степень усвоения аудиторией полученных умений анализа медиатекста (например: «С какими известными вам медиатекстами можно сравнить данное произведение? Почему? Что между ними общего?» и т.д.).

Аналогичная методика обсуждений конкретных медиатекстов в молодежной, школьной аудитории более подробно описана мною в ранее опубликованных книгах [Федоров, 1987; 1989; 1990; 2001 и др.].

Показателем способности аудитории к анализу аудиовизуальной, пространственно-временной структуры медиатекстов является умение осмысления многослойности образного мира, как отдельных компонентов, так и произведения в целом: логики звукозрительного, пластического развития мыслей авторов в комплексном, целостном единстве разнообразных средств организации изображения и звука.

Известно, что одна из основных задач медиаобразования в современных условиях – формирование и развитие у аудитории критического мышления по отношению к тем или иным медиатекстам, распространяемым по каналам массовой коммуникации.

Однако развитие у аудитории критического мышления невозможно без предварительного ее знакомства с типичными целями, методами и приемами манипулятивного медиавоздействия, его социально-психологическими механизмами, без проблемного анализа информации. Зная конкретные приемы подобного воздействия, учащиеся смогут критичнее воспринимать любую информацию, поступающую по каналам прессы, телевидения, кинематографа, радио, Интернета и т.д.

Бесспорно, манипулятивное воздействие медиа на аудиторию осуществляется на разных уровнях. Попробую выделить некоторые из них:

-психофизиологический уровень воздействия на простейшие эмоции, когда на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное;

-социально-психологический уровень, основанный во многом на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю дается иллюзия осуществления своих заветных желаний путем идентификации с персонажем медиатекста;

-информационный уровень, суть которого в отражении полезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений: как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации и т.п.

-эстетический уровень, рассчитанный на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекста может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения насилия и агрессии, если они поданы «эстетизированно», «неоднозначно», «амбивалентно» и т.д.

Манипулятивное воздействие медиа опирается также на такие широко известные факторы, как стандартизация, мозаичность, серийность, фольклорность (волшебное могущество персонажей, постоянство метафор, символов, счастливый финал и т.д.). При этом используется два вида механизмов работы сознания – идентификация (отождествление, подражание) и компенсация («проекция»).

Сравнивая основные приемы манипулятивного воздействия медиа на аудиторию, можно использовать следующую типологию:

-«оркестровка» - психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;
-«селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций – к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций;
-«наведение румян» (приукрашивание фактов);
-«приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.);
-«трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека);
-«свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг;
-«игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации.

Идеальная аудитория, на которую эффективно воздействуют такого рода манипулятивные приемы, - люди, лишенные критического мышления по отношению к медиатекстам, не понимающие разницы, между рекламой и развлечением. Вот почему очень часто действие медиатекста организовано в виде калейдоскопа, мозаики динамичной смены ритмически четко организованных эпизодов. Каждый из них не может длиться долго (чтобы фактура не наскучила зрителям), обладает некой информативностью, активно опирается на эффект компенсации, воздействует на эмоционально-инстинктивную сферу человеческого сознания.

Исходя из вышеизложенного, мною была разработана следующая методика развития «антиманипулятивного» критического мышления аудитории на медиаматериале:
-знакомство учащихся с основными целями манипулятивного воздействия на материале медиа;
-выявление и показ социально-психологических механизмов, используемых авторами медиатекстов, ориентированных на манипулятивный эффект;
-показ и анализ методов и приемов, которыми создатели того или иного медиатекста пытаются добиться нужного им эффекта;
-попытка разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции, оценка аудиторией данной концепции медиатекста.

Разумеется, такой подход в проведении занятий полезен при определенных условиях. Прежде всего, он должен опираться на теоретическую подготовку учащихся. Бесспорно, такую теоретическую подготовку можно включить прямо в практику непосредственного проблемного анализа информации, но, на мой взгляд, предварительное общетеоретическое знакомство аудитории с типичными целями и

приемами манипулятивного воздействия медиа значительно облегчает дальнейший процесс занятий.

При проблемном анализе медиатекстов с учащимися используются различные методические приемы:

-«просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материалах прессы, телевидения, радио и т.д., очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т.д.);

-снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;

-критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации;

Конечно, если для критического анализа выбран не информационный телевыпуск, а художественный медиатекст, надо учитывать особенности художественной структуры произведения. В противном случае не будет ощущаться разница между, скажем, конкретной политической акций в реальной действительности и более многогранным воздействием произведения искусства.

Один из самых острых вопросов, касающихся манипулятивного воздействия медиа – насилие на экране. Бесспорно, немногие подростки пытаются в реальной жизни подражать жестоким героям боевиков. Но иных из них «привыкание» к насилию, показанному по медиаканалам, бездумное потребление эпизодов с многочисленными сценами убийств, пыток и т.д. приводят к равнодушию, очерствению души, неспособности к нормальной человеческой реакции на сострадание других людей. Отсюда ясна цель рассмотрения этого аспекта. К примеру, - обнаружить истинную сущность персонажа-супермена, легко убивающего десятки людей, показать, в чем вред показа насилия как «игры», «шутки» и т.п.

В целях более разнообразного проведения занятия применяется эффективная игровая форма – «расследование», суть которой в следующем. Аудитории предлагается расследовать преступления героев нескольких медиатекстов, содержащих сцены насилия. Дается задание выявить неблаговидные, незаконные, жестокие, антигуманные действия персонажей, которые могут помимо всего прочего подаваться авторами в «веселой» и «шутливой» форме. Таким образом, собрав веские «улики», аудитория выстраивает итоговое обвинение против авторов («агентств») тех или иных медиатекстов, манипулирующих сценами насилия.

В этом случае представляются весьма полезными рекомендации американского ученого Б.Бэйера: учащиеся «должны уметь определить: 1) различие между заданными и общеизвестными фактами и

требующими проверки; 2) надежность источника; 3) точность определения; 4) допустимые и недопустимые утверждения; 5) различие между главной и второстепенной информацией, утверждением; 6) пристрастность суждения; 7) установленные и неустановленные суждения; 8) неясные и двусмысленные аргументы; 9) логическую несовместимость в цепи рассуждения; 10) силу аргумента» [Beyer, 1984, p.56].

Бесспорно, для анализа информационных медиатекстов умения, предложенные Б.Бэйером, могут дать хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный иммунитет к бездоказательности, «фигурам умолчания» и лжи. Нельзя не признать, что человек, не подготовленный к восприятию информации в ее различных видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа, не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств. Однако для художественного анализа любого, пусть даже самого примитивного произведения, «защиты» от манипулятивного воздействия, конечно же, недостаточно.

Разработанная нами методика проведения медиаобразовательных занятий, на наш взгляд, вполне сопоставима с зарубежным опытом в этой области.

Как уже отмечалось, ведущие медиапедагоги ***Британии*** убеждены, что с расширением современных цифровых технологий критическое мышление по отношению к кино, видео, телевидению становится неотъемлемой частью грамотности в целом, «поэтому так важны умения создавать и использовать медиатексты» [Burns and Wall, 1990, p.4]. В связи с этим предлагается педагогическая методика, призванная облегчить британским учителям медиаобразование школьников. Данная методика содержит восемь базовых подходов, основанных на рассмотрении вышеизложенных ключевых понятий медиаобразования [BFI, 2000, p.7]:

-Freeze Frame (Замораживание кадра);
-Sound and Image (Звук и изображение);
-Spot the Shots (Место и кадр);
-Top and Tail (Начало и конец)
-Attracting Audiences (Привлечение аудитории);
-Generic Translations (Видовые трансформации);
-Cross-media Comparisons (Сравнения медиатекстов);
-Simulation (Имитация).

Методика «Замораживания кадра» заключается в том, что учитель с помощью кнопки «Стоп» останавливает изображение видеоленты, и учащиеся пытаются анализировать композицию, освещение, цвет,

ракурс в кадре и т.д. Таким образом, достигается педагогическая цель: ученики понимают, что каждый элемент визуального образа имеет свое значение.

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

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

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

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

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

Методика «Сравнения медиатекстов» заключается в том, что учащимся предлагается сопоставить два фрагмента разных произведений, предназначенных для различных аудиторий. К примеру, нужно сравнить ключевые эпизоды литературного текста и двух его экранизаций. Или сопоставить трактовки одной и той же темы в художественной и документальной форме.

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

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

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

Понимание термина «агентство»/agency (в смысле источника медиаинформации и людей, которые владеют, создают и распространяют медиатексты) дошкольниками «может показаться далеко отстоящим от понимания шестнадцатилетних, но важно видеть связь между ними. Каждый человек сознает, что любые тексты не возникают сами по себе, но создаются – даже, если они не знают, кем и для чего. В разговоре детей по поводу медиа часто звучат такие фразы, как «Они сделали это так, потому что…», или «Они никогда не показывают …». Таким образом, дети в самом раннем возрасте используют понятие «агентство», правда, заменяя его абстрактным термином «они», чтобы «указать на существующие «за кулисами» медиатекстов сферы влияния» [Бэзэлгэт, 1995, с.19].

Естественно, теория медиаобразования как формирования критического мышления (как, впрочем, и культурологическая) предполагает, что учащиеся старшего возраста должны стремиться к пониманию более сложных вопросов – таких, как давление государственной системы, в той или иной степени влияющей на медиа, цензура (в частности, возрастные ограничения при продаже, прокате и демонстрации медиатекстов), разделение функций в медиапроизводстве, источники финансирования медиапродукции и т.д. Однако так или иначе, ключевым здесь будет понимание разницы в смысле медиатекста в зависимости от того, каким «агентством» он создан (например, на деньги создателя «Звездных войн» Джорджа Лукаса, ООН или фирмы, производящей жевательную резинку). Многие британские педагоги в этом смысле хорошим результатом учебных занятий считают не простое запоминание информации школьниками, но их умения задавать «ключевые» вопросы (key questions). Например: «Взгляды какой телекомпании отражает такой-то ведущий теленовостей?», «Почему такая-то книга выпущена маленьким тиражом, а такая-то – большим?», «Почему режиссер А. получил в Голливуде 300

миллионов долларов на съемки фильма, а режиссер В. всегда работает с относительно малым бюджетом?» и т.д. Нельзя не согласиться с К.Бэзэлгэт [Бэзэлгэт, 1995, с.20]. – прогресс в усвоении материала, построенного вокруг такого ключевого понятия медиаобразования, как «агентство»/agency, скорее всего, будет характеризоваться постепенным углублением понимания, что на окончательный вариант медиатекста могут оказать влияние многие переменные факторы, а эти факторы, в свою очередь, влияют друг на друга весьма сложными путями. И что пути эти бывают часто «непрозрачными», скрытыми от посторонних глаз и, следовательно, как правило, не могут быть до конца исследованы со стороны аудитории.

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

В своей методической работе британские педагоги успешно используют и другой ключевой термин медиаобразования - «категория» (‘category’). Анализ научных исследований в области медиа показывает, что существует несколько способов определения категории медиатекста. К примеру, это может быть видовая (документальные, игровые, научно-популярные и т.д. произведения) или жанровая категория медиатекста (репортаж, портрет, интервью, комедия, драма и т.д.). «Но суть, главное в «категории», как ключевом понятии медиаобразования, не сводится к тому, чтобы просто по-разному обозначить тексты. Главное, понять, как категории медиа определяют связанные с текстами ожидания и тем самым оказывают влияние на то, как их понимают (…). Разделение медиатекстов по категориям может стать, таким образом, методом развития представлений учащихся о том, как понимают тексты и как (и зачем!) они создаются. Установление и обсуждение категорий раскрывает каркас законов и условностей,

которые и служат категориям опорой. (…) Ученики могут выбирать, использовать и, вероятно, ломать формальные элементы и условности, которые характеризуют специфические категории. Поэтому термин «категория» служит мощным методом организации мышления, а стало быть – развития идей и в ходе производства, и в ходе анализа» [Бэзэлгэт, 1995, с.23-25]. Например, популярный американский сериал «Звездные войны» (‘Star Wars’) отличается от другого американского сериала «Звездный путь» (‘Star Track’) по сюжету, составу съемочной группы, уровню спецэффектов и т.д., однако оба они относятся к одной и той же категории – игрового кинематографа фантастического жанра. Хотя, безусловно, может наблюдаться и процесс взаимопроникновения, синтеза видов и жанров, нарушающих четкость определения «категории» (к примеру, в знаменитом фильме американского режиссера Роберта Земекиса «Кто подставил кролика Роджера?»/’Who Framed Roger Rabbit?’(1988) синтезированы игровой и анимационный виды киноискусства).

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

Ключевое понятие «технология» (technology) не менее важно для современной методики медиаобразования, так как всякое технологическое решение сказывается на результате любой работы. К технологии медиа могут относиться любые инструменты и материалы, с помощью которых выражается не только форма, но и смысл, идея медиатекста – от элементарных (карандаш, краски, до сложных – видеокамера, видеомагнитофон, компьютер). При этом даже самый простой практический опыт создания медиатекста открывает учащимся огромную значимость технологии и оборудования. «Технологии медиа могут играть самую важную роль в определении не только значения (смысла) текста, но и того, на кого текст должен быть рассчитан. Технические возможности, ограничения и решения всегда могут выдвинуть перед нами такие вопросы, как «Кому и какая технология доступна?», «Как она используется?», «Какое влияние оказывают данные технологии на конечный результат?» [Бэзэлгэт, 1995, с.28].

Британские медиапедагоги проводят практические занятия, направленные на обучение школьников созданию своими силами небольшого медиатекста (школьной газеты, передачи для школьного телевидения, короткого видеофильма и т.д.). При этом происходит

соответствующее «ролевое» распределение на «режиссеров», «операторов», «актеров», «ведущих», «репортеров», «колумнистов» и т.д. Кстати, такие практические подходы предлагаются и российскими деятелями медиаобразования (О.А.Баранов, Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, Ю.И.Божков, Н.Б.Кириллова, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Н.П.Рыжих, А.В.Спичкин, А.В.Федоров, Н.Ф.Хилько, А.В.Шариков, Е.В.Якушина, Е.Н.Ястребцева и др.).

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

Ключевое понятие «Язык медиа» (media language) предполагает, что «медиаобразование стремится развивать знания тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею, а также развивать эти знания, совершенствуя умения текстуального анализа, которые могут прилагаться к неподвижным или движущимся образам, к записанным на носитель звукам или к любой комбинации вышеназванного. В критической работе это, как правило, делается с помощью анализа отдельных образов или коротких фрагментов аудиовизуального текста, предлагая детальный отчет о том, что в действительности видно и слышно – до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции» [Бэзэлгэт, 1995, с.31]. Здесь культурологические и эстетические подходы в медиаобразовании (как и подход, ориентированный на формирование «критического мышления») перекликаются с «семиотической» теорией и методикой медиаобразования, предполагающей чтение и анализ медиатекста, как синтеза знаков и символов, «кодов».

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

Здесь также практикуются учебные «игры» практического содержания – кадрирование изображений и фотографий (изучение системы планов), съемки видеокамерой под различными углами (изучение понятия «ракурс») и т.д. В итоге понимание учащимися языка медиа включает «более сложные идеи о том, как определенные наборы смыслов могут быть закодированы: каким образом можно обозначить изменения времени и места действия в медиатекстах, или как могут быть показаны типичные характеры и ситуации» [Бэзэлгэт, 1995, с.36]. Например, каков «код» изображения «плохих парней», а какой – «Золушки» или «Супермена». Или, в качестве, более сложного варианта – как нарушаются или разрушаются стандартные «коды» медиатекста в пародии или в «экспериментальном авангарде», как обыгрываются в постмодернистской стилизации традиционные «коды» классических медиатекстов.

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

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

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

социологии и психологии, но не тема для учебных занятий на материале медиа.

Сторонники культурологической теории медиаобразования (cultural study approach), на наш взгляд, совершенно справедливо считают, что «аудитория учится медиаязыкам, применяет те или иные категории, выносит суждение о манере преподнесения информации» [Бэзэлгэт, 1995, с.39]. Школьная аудитория, даже одного возраста, тоже весьма дифференцирована по интересам и степени подготовленности к любой деятельности. Здесь играют роль такие факторы, как наследственность, макро/микросреда, предыдущий опыт воспитания и образования. Следовательно, восприятие учащихся одного и того же класса также неоднородно. Кроме того, практический опыт показывает, что аудитория во многих случаях склонна к конформизму восприятия и оценки медиатекста. Отсюда просмотр одного и того же медиатекста в одиночестве, в компании сверстников, с родителями, в классе с учителем может вызывать разные реакции у одних и тех же детей и подростков. Вот почему, методика работы с ключевым понятием «аудитория» предполагает начинать занятие именно с обсуждения подобных ситуаций. Рекомендуются также коллективные обсуждения медиаработ самих учащихся – любительских фотографий, видеосюжетов, рекламных плакатов, газет и т.д.

Прогресс в усвоении материала, связанного с понятием «аудитория», проявится тогда, когда «учащиеся обретут способность обсуждать диапазон и разнообразие реакций аудитории, а также связанные с ними проблемы вкуса, соответствия, законов и кодов практической деятельности, цензуры и правовые вопросы. Всё это можно исследовать посредством практической и критической работы. На более продвинутом уровне учащиеся могут изучать теории о воздействии медиа на аудиторию, а также то, как аудитория принимает, обсуждает или отвергает всё то, что распространяют «агентства». Изучение «аудитории» помогает учащимся тщательно рассматривать предположения о влиянии медиа, которые, как правило, характерны для общественных споров. Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими текстов, они должны обрести способность с большей уверенностью изучать и вырабатывать свои собственные ценности и отношения» [Бэзэлгэт, 1995, с.41].

Методика изучения ключевого понятия «репрезентация» (representation) предполагает, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью, они не являются ее зеркальным отражением, а создают свои версии «виртуальной реальности». Изучение этого понятия находится в тесной связи с такими понятиями как «агентство», «аудитория», «язык медиа», «категория» и «технология», так как на

каждом уровне производственных решений «агентства» нужно отобрать, включить или исключить материал в связи с «категорией» и «технологией». Это решение оказывает влияние на то, каким языком излагается медиатекст, и как его понимает аудитория. При этом каждый из этих аспектов оказывает влияние на репрезентацию медиатекста.

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

Особый интерес представляет группа методов, направленных на развитие творческого и критического мышления аудитории. К примеру, практические занятия по созданию медиатекстов (с опорой на понятия «агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»), проблемный анализ содержания медиатекстов (с опорой на понятия «категория», «язык», «технология»), изучение проблемных ситуаций, связанных с производством («агентство» и др.), распространением и восприятием («аудитория», «репрезентация»), моделирование ситуации или процесса («агентство», «технология», «аудитория» и др.) с помощью, к примеру, ролевой игры и пр. [Burns and Wall, 1990; BFI, 1990; Hart, 1991 и др.].

Учащимся предлагаются творческие задания [BFI, 1990]:

-составление ассоциативного ряда к категориям «фильм», «роман», «пьеса», «телепередача» (к изучению понятия «категория»);

-сравнение двух кадров (двух фотографий, рисунков), где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах. Размышление над тем, как изменение ракурса влияет на наше восприятие, на понимание отношения персонажей медиатекста друг к другу (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения того, что там происходит. Изготовление вырезок фигур или предметов, изображенных на фотографии или плакате. Разные варианты расположения этих вырезок в «кадре». Размышление над тем, изменились ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки. Сравнение результатов данной работы с результатами работы других учащихся (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-придумывание продолжения к той или иной ситуации, содержащейся в медиатексте (к изучению понятий «категория», «язык», «репрезентация»);
-чтение короткого рассказа. Размышление над тем, что в нем можно снять, а что невозможно. Если необходимо, изменения в сюжете или деталях рассказа для лучшей его экранизации (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-моделирование сюжетных стереотипов, исходя из того, что структура фабул многих медиатекстов похожа: нам представляют героя/героиню, мир в котором живут персонажи. Целостность этого мира нарушена или изменена, и герой/героиня должны восстановить его целостность (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация») [см. схемы структуры сюжетных стереотипов в медиатекстах разных жанров в таб. 1-3].

Таблица 1. Базовая структура сюжетных стереотипов в медиатексте

герой/героиня	**фактор изменений**	**проблема**	**поиски решения проблемы**	**возврат к стабильности**

Таблица 2. Структура сюжетных стереотипов детективного жанра

полицейский/ преступник	**фактор изменений: ограбление/ убийство**	**проблема: нарушение закона**	**поиски решения проблемы: расследование, преследование преступника**	**возврат к стабильности: полицейский ловит/убивает преступника**

Таблица 3. Структура сюжетных стереотипов мелодраматического жанра

парень/ девушка	**фактор изменений: парень встречает девушку**	**проблема: мезальянс, ревность, болезнь**	**поиски решения проблемы: борьба парня/девушки за свою любовь**	**возврат к стабильности: свадьба/ любовная гармония**

-ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события. Разбивка медиатекста на крупные блоки-карточки. Попытка переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход развития событий (к изучению понятий «язык», «категория», «репрезентация»);
-подготовка серии из десяти-двенадцати кадров, которая могла бы быть взята за основу для съемки сцены драки, например, в вестерне (с

опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-чтение сценарной строки (к примеру: «он сидит около костра и читает письмо, затем бросает его в огонь»). Подготовка (с использованием покадровых листов) серии кадров «экранизации» этой сценарной строки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-съемка короткого видеосюжета (длительность: 1-3 мин.) «Игра в шахматы» или «Перемена в классе» с использованием различных способов съемки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-прослушивание отрывков из фонограммы к медиатекстам и попытка определения, из какого вида и жанра медиатекстов они взяты (к понятиям «категория», «язык», «репрезентация»);
-просмотр неозвученного отрывка экранного медиатекста. Разработка своего плана звуковой дорожки для данного фрагмента (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-работа с жанровыми стереотипами (сюжетными схемами, типичными ситуациями, персонажами, мимикой и жестами, одеждой, предметами, местом действия и т.д.): аудитории предлагается заполнить таб. 4 и 5 (к понятиям «категория», «язык», «технология», «агентство», «репрезентация», «аудитория»).

Таблица 4. Типичные жанровые стереотипы в медиатекстах

жанры медиатекстов	**Типичные элементы медиатекстов:**					
	персонажи, актеры	**обстановка: предметы, место действия, исторический период**	**одежда персонажей**	**ситуации**	**сюжетная схема**	**приемы изображения действия и персонажей**
вестерн						
гангстерская драма						
фильм ужасов						
мелодрама						
комедия						

Таблица 5. Конкретное проявление жанровых стереотипов в медиатексте

Элементы медиатекста	**название/ жанр**	**название/ жанр**	**название/ жанра**	**название/ жанр**
фабула				
ситуации				
персонажи				
язык персонажей				
одежда персонажей				
типичные диалоги				
начальный эпизод				
финальный эпизод				
историческая обстановка				
бытовая обстановка				
стиль				

-чтение списка названий различных медиатекстов (предполагается, что данные тексты еще не известны аудитории). Попытка (судя только по названиям) определения жанра и сюжетной схемы текста (к понятиям «категория», «язык», «аудитория», «репрезентация»);
-разработка рекламной кампании медиатекста – составление сценариев теле/радиорекламы, афиш (например, создание рекламных афиш с помощью коллажа из журнальных вырезок) и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-составление программ теле/радиопередач для разного рода каналов с учетом времени выхода в эфир, аудитории, конкурентной способности (к понятиям «категория», «агентство», «аудитория», «репрезентация»);
-составление заявки на медиатекст определенного вида и жанра (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-подготовка десятиминутного выпуска теле/радионовостей (отбор информации, интервью, написание текстов, соединение, чтение, запись материала на аудио/видеомагнитофон и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-подготовка макета газеты (журнала) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»):
-монтаж отдельных кусков медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков и т.д.). Анализ полученных результатов с точки зрения выразительных средств медиа (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-разработка минисценария медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-изучение списка самых популярных фильмов/телепередач за несколько последних лет/десятилетий. Обоснование своих версий того, почему именно эти медиатексты имели успех у аудитории в то или иное время, в той или иной социокультурной ситуации (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-заполнение таблицы 6. Попытка обоснования своих ответов. Пересказ сюжета с изменением женских и мужских ролей, стиля жизни персонажей и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация», «аудитория»).

Таблица 6. «Типичность изображения людей, предметов и явлений в медиатексте Н.»

категория:	описание репрезентации данной категории в медиатексте:	типичность данной репрезентации:
мужской характер		да/нет
женский характер		да/нет
семья		да/нет
место работы		да/нет
жилище		да/нет
стиль жизни		да/нет

-составление списка актеров, актрис, телеведущих, которых на данный момент можно считать звездами. Составление пронумерованного списка фильмов, в которых играл/а данный/ая актер/актриса. Занесение каждого фильма в сетку таблиц 7 и 8, с расположением названий фильмов на линии и в том месте, где, персонаж лучше всего характеризуется определенным качеством (к понятиям «категория», «язык», «репрезентация»).

Таблица 7. Характеристика актера-звезды в различных ролях и фильмах

№	**Качества персонажа:**	**Название фильмов, сериалов с участием актера-звезды:**									
		Фильм № 1	Фильм № 2	Фильм № 3	Фильм № 4	Фильм № 5	Фильм № 6	Фильм № 7	Фильм № 8	Фильм № 9	Фильм № 10
1	нежный, мягкий										
2	жесткий										
3	интеллектуал										
4	боец										
5	романтик										
6	бунтарь										
7	одиночка										

8	скрытный										
9	дружелюбный										
10	моралист										

Таблица 8. Характеристика актрисы-звезды в различных ролях и фильмах:

№	**Качества персонажа:**	**Название фильмов, сериалов с участием актрисы-звезды:**									
		Фильм № 1	Фильм № 2	Фильм № 3	Фильм № 4	Фильм № 5	Фильм № 6	Фильм № 7	Фильм № 8	Фильм № 9	Фильм № 10
1	нежная, мягкая										
2	жесткая										
3	интеллектуалка										
4	женственная, сексуальная										
5	романтичная										
6	мать										
7	независимая										
8	скрытная										
9	дружелюбная										
10	моралистка										

-анализ рекламных афиш медиатекстов (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, указания на жанр медиатекста, композиция афиши). Составление прогноза успеха того или иного рекламируемого медиатекста у аудитории (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-анализ объема медиатекста (газеты, телепередачи), выделенного на изображение (фотографии, рисунки и т.д.) или рекламные материалы, и объема для вербальных текстов (статей, диалогов и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»). Последующее определение типа медиатекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.);

-анализ медиатекста на историческую тему, основанного на документальных фактах. Изучение страноведческих, политических и исторических материалов, касающихся данной темы и данного периода времени. Сравнение изученных материалов с изображением исторических событий в медиатексте (образ страны, народа, расы,

национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «аудитория», «репрезентация»);
-сравнение нескольких точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-исследование ситуации, связанной с закрытием или запрещением того или иного источника медиаинформации (газеты, журнала, передачи, фильма), с политической медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-выбор тезиса, с точки зрения учащегося, верно отражающего точку зрения создателей того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-расположение предложенных педагогом тезисов в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-описание и анализ конкретного эпизода из медиатекста, включая обоснование поступков и слов персонажей, изобразительный ряд и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-выделение «ритмических блоков» в медиатекстах «романного характера» (к примеру, «Лоуренс Аравийский», «Клеопатра») – с учетом того, что ритм в медиатекстах часто проявляется в том, что эпические сцены уравновешиваются камерными и интимными (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»):
-подбор жанровых и тематических аналогов к конкретному медиатексту. Подбор медиатекста с аналогичной авторской идеей (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-сравнение результатов выполнения индивидуальных и групповых творческих заданий на медиаматериале (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»).

Кроме подобных творческих заданий британские педагоги активно применяют ролевые игры на медиаматериале. К примеру, используются следующие ролевые игры:
-«Актеры»: учащиеся получают задания сыграть роли, близкие к сюжету медиатекста («дети и родители», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной», «бездетная супружеская пара и приемный ребенок»). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа

готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект». Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются. Учащиеся размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

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

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

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

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

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

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

-ясное понимание педагогом целей обучения:

-продуктивное обсуждение этих целей с учащимися, с учетом их собственных комментариев, приоритетов и энтузиазма;

-регулярность проверки, анализа, (а если нужно - и пересмотра) целей занятий [Masterman, 1997, p.19].

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

-способностью учащихся использовать свои знания (критические идеи и принципы) в новых ситуациях:

-уровнем обязательств, интереса и мотивации, которыми обладают учащиеся» [Masterman, 1997, p.43].

Анализ приведенных выше творческих заданий, проблемных вопросов и ролевых игр приводит к мысли, что британская методика медиаобразования учащихся (как, впрочем, и методика медиаобразования в других ведущих англоязычных странах) может быть классифицирована как по принципу получения знаний (словесные, наглядные, практические методы), так и по уровням познавательной

деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический, исследовательский методы). В классификации второго типа отчетливо доминируют проблемный, эвристический и исследовательский методы.

На занятиях медиаобразовательного цикла в ***Бельгии*** рассматриваются всевозможные связи между этими категориями [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.34]. К примеру, при рассмотрении понятия «язык медиа» предусматривается обучение учащихся:

-идентифицировать форму, типичные ситуации, знаки в медиатекстах; трансформировать вид языка (пересказать словами или рисунками аудиовизуальный текст и т.д.);

-понимать язык медиа, уметь читать знаковую систему медиатекста и применять медиатексты для коммуникации;

-использовать различные формы языка для создания собственного медиатекста; конструировать различные повествовательные структуры в медиатексте и т.д.; осознавать двойственность природы мышления, связанного с медиа – синкретичного, ассоциативного, аналитического и рационального [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.36].

Ключевыми вопросами здесь становятся следующие:

-кто производит медиатекст?

-для кого этот медиатекст предназначен?

-какие средства выражения использованы в медиатексте?

-к какому виду/жанру относится медиатекст?

-какие смыслы он содержит, и как они представлены?

-какие технические средства использованы для создания медиатекста? [Conseil de l'Education aux Medias, 2000, p.6].

Практические задания строятся на основе следующих творческих заданий: создание афиш к медиатекстам, школьных радио/телепередач, анализ медиатекстов разных видов и жанров, фото/видеосъемка с последующим критическим анализом полученных результатов [Conseil de l'Education aux Medias, 1995, pp.12-21].

В этом контексте любопытен опыт медиаобразования на материале прессы, который нашел свое практическое применение в специальном издании бельгийских медиапедагогов [Journal de Board, 2001]. Например, учащимся предлагается проанализировать любые три из 15 предложенных ежедневных газет разной социально-политической направленности. А потом - заполнить соответствующие таблицы, в которых необходимо дать характеристику и оценку различным газетным разделам и рубрикам:

-анализ макета газеты;

-выделение ключевых тем, жанров в конкретных изданиях;

-анализ газетной статьи, фотографии, интервью, репортажа и т.д. [Journal de Board, 2001, pp.3-7];

В заключении учащимся предлагается представить свой вариант макета газеты (с обозначением рубрик, определением направленности на определенную аудиторию и пр.).

В плане развития интеллектуальных способностей аудитории предусматривается, что «медиаобразованные учащиеся» должны уметь:
-определять категории медиа (виды, жанры и т.д.);
-критически анализировать и сравнивать медиатексты;
-классифицировать жанры и функции медиа, категории медиатекстов;
-оценивать различные виды и жанры медиа и их влияние на язык, технологии, аудиторию средств массовой коммуникации [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.28];
-квалифицированно использовать информацию (поиск информации, понимание, что медиа – это средство для отражения реальности и воображения и т.д.).

Австралийские медиапедагоги Б.Мак-Махон и Р.Куин [McMahon and Quin, 1997, p.315] предлагают модель медиаобразования, которая предусматривает «контекст» (исходные базовые знания аудитории, совместная работа и активность аудитории), «цели» (обучение), «стратегии» («знания»: работа с текстами, исследования, исходные факты, данные, альтернативные представления, критика и т.д.; «практические задания»: видеосъемка, написание сценария и т.д.; «ценности»: этическое рассмотрение, культурные ожидания, альтернативные точки зрения, моральные суждения), «итоговые результаты» (умение «читать» медиатекст, анализировать его значимость и ценность и т.д.), «оценку результатов медиаобразования» (ориентация в мире медиакультуры, самостоятельное продолжение медиаобразования в дальнейшем).

В итоге «медиаобразованные учащиеся» должны [McMahon and Quin, 1997, pp.316-317]:
-понимать, какие средства используются для создания медиатекстов;
-осознавать связь между выбором специфики изображения (например, в рекламе) и ее соотнесением с «целевой аудиторией»;
-уметь проиллюстрировать соответствующими примерами стереотипность медиаобраза (как эти стереотипные образы служат экономическим, социальным интересам отдельных групп общества).

Конечно, западные медиапедагоги анализируют и трудности, с которыми сталкиваются учителя и студенты, изучающие средства массовой коммуникации. К примеру, ***канадский*** исследователь К.Ворснop справедливо видит одну из главных опасностей в ортодоксальном мышлении, когда учитель думает, что

«медиаинформация вредна и вы нуждаетесь в защите от нее» [Worsnop, 1994, p.33].

Бесспорно, учителя должны уважать мнения учащихся, - пишет К.Ворснoп, - но при этом не стоит забывать, что некоторые из их фаворитов в области медиакультуры прошлых десятилетий могут уже скептически восприниматься учащимися, потому что медиа очень тесно связано с сегодняшним днем [Worsnop, 1994, p.45]. На пути эффективного медиаобразования не должны стоять технические трудности. Ведь медиа можно изучать даже не имея видеокамеры или киноаппарата, – используя на практических занятиях фотографии, иллюстрированные журналы, газеты и т.д. В этом плане К.Ворснoп предлагает 186 видов творческих заданий для учащихся, которые в основном не требуют сложной аппаратуры (аннотация, «мозговой штурм», рисунок, коллаж, плакат, кроссворд, дневник, дискуссия, драматизация, эссе, интервью, репортаж, рецензия, сценарий, игра и т.д.).

Вот лишь некоторые из этих оригинальных творческих заданий:

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

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

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

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

В качестве одного из заданий рекомендуется дискуссия о фильме (телепередаче и т.д.). При этом учащиеся должны рассказать о том, что им нравится, а что не нравится в конкретном медиатексте. Российские лидеры медиаобразования (Ю.Н.Усов, О.А.Баранов и др.) разработали подробные планы подобных дискуссий (с вопросами учителя, четко выделенными этапами дискуссии и т.д.). Для канадского подхода к медиаобразованию, по-видимому, характерна иная позиция. Учащимся дается возможность свободно, без предложенной учителем схемы или структуры изложить свое мнение в дискуссии...

Известно, что в российской медиапедагогике проблеме оценки знаний и умений аудитории никогда не уделялось особого внимания. Вероятно, по причине того, что медиаобразование в России еще не получило обязательного для обучения школьников и студентов статуса. До сих пор российские учителя, увлеченные медиаобразованием, радуются уже самой возможности вести медиауроки. Но, так как в

Канаде медиаобразование стало обязательным во всех школах, возникла проблема оценки соответствующих знаний и умений учащихся, необходимость разработки инструментария такого рода оценки и т.д. Так была сконструирована пятиуровневая шкала для оценки содержания выполненных учащимися заданий (с учетом валидности, аутентичности, достоверности и достаточности). Такого рода шкала позволяет более точно оценить творческие работы учащихся, так как один и тот же ученик может, к примеру, получить «хорошо» за идею своей работы, но «плохо» за ее техническое исполнение [Worsnop, 1996, p.51].

В последние годы методика медиаобразования вполне успешно разрабатывается и в ***США.*** Естественно, что здесь американские педагоги не могли не воспользоваться опытом знаменитого педагога Джона Дьюи (J.Dewey) (1859-1952). Он был убежден, что «опыт ребенка уже содержит в себе элементы – факты и истины, - аналогичные составляющим учебный предмет, разработанный взрослыми. Еще более важным представляется то, как его опыт наполняется установками, мотивами и интересами, участвующими в развитии и структурировании предмета вплоть до его логического построения» [Dewey, 1976, pp.277-278]. Поэтому учебная программа должна подсказать учителю, что конкретные «возможности, достижения в области истины, красоты и поведения открыты для этих детей. Отныне изо дня в день вы должны создавать подобные условия, чтобы их собственная деятельность неуклонно развивалась в данном направлении – к их самореализации» [Dewey, 1976, p.291]. Таким образом, очевидно, что Дж.Дьюи выступал против авторитарного подхода в образовании и ратовал за подход творческий, опирающийся на различные виды и формы деятельности учащихся, в значительной степени соответствующие их возможностям и интересам, за развитие критического мышления аудитории (к примеру, в дискуссионных клубах).

Бесспорно, американские медиапедагоги в своих методических подходах опирались и опираются на элементы данной концепции. Не менее серьезное влияние на развитие процесса медиаобразования в США оказали труды М.Маклюэна (M.McLuhan), Л.Мастермана (L.Masterman), К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) и др.

При этом методика медиаобразования, принятая в учебных заведениях США:

а) интегрирована в изучение различных школьных предметов (истории, искусства, английского языка и литературы, экологии и др.);

б) опирается на ключевые понятия медиаобразования (категория/category, язык/language, агентство/agency,

технология/technology, аудитория/audience, репрезентация/representation и др.);

в) базируется на изучении определенных тематических разделов, связанных с процессом создания медиатекстов, их видовыми и жанровыми особенностями, структурой и характеристиками, идеями, функционированием в обществе и т.д.;

г) основывается на концентрическом изучении медиаматериала: вместо последовательного или линейного изучения ключевых аспектов медиаобразования (скажем, от «агентства» к «категории», «технологии», «языку» и т.д.) практикуется возвращение к одним и тем же ключевым аспектам (понятиям) на усложняющихся уровнях;

д) широко использует такие традиционные формы обучения, как урок, практические и семинарские занятия, экскурсии, самостоятельные работы, факультативы, однако предпочтение отдает практическим занятиям (применение медиатехнологий: изготовление афиш, видеосъемка, составление синопсисов, сценарных планов и т.д.); именно здесь наиболее эффективно используются проблемные (к примеру, анализ сюжета, ситуаций, характеров персонажей, авторской точки зрения медиатекста, сопоставление различных точек зрения и т.д.), эвристические, исследовательские методы (проверка гипотез, моделирование: гипотетическое или реальное изменение различных параметров медиатекста), очень часто с опорой на игровые задания (имитация определенных медиапроцессов – технологических, экономических, юридических; театрализированные «постановки» и т.д.), на сотрудничество в группах и коллективные дискуссии, привлечение дополнительного информационного материала, экспериментирование.

В осуществлении подобной методики американские медиапедагоги видят не только технологические и материальные, но и моральные проблемы (В какой степени медиаобразование может восприниматься как вторжение в личную жизнь учащихся? В какой степени медиаобразование раскрывает чувства школьников и студентов, обычно скрытые от постороннего взгляда? Стоит ли медиапедагогу опираться только на медиатексты любимых учащимися жанров и тем? В какой степени медиаобразование может способствовать изменениям в сознании аудитории? В какой степени медиапедагоги могут выступать в качестве цензоров по отношению к отбираемым для занятий медиатекстам и точкам зрения учащихся? и т.д.).

К примеру, один из лидеров медиаобразования в США К.Тайнер [Tyner, 1998, pp.186-187] предлагает следующие пути использования аудиовизуальных медиа в классе:

1) анализ информации (развитие «критического мышления»). Анализ

медиатекстов может носить интердисциплинарный и интерактивный характер;

2) участие школьников в создании учебной медиапродукции (видеосъемке), что позволяет поощрить совместный выбор темы, содержания, концепции для будущего медиатекста, путей практической реализации проекта. При этом «экспертами» и «учениками» могут быть, как школьники, так и учителя;
3) оценка: учителя и учащиеся совместно устанавливают оценочные критерии. При этом оценивается как индивидуальные работы учащихся, так и их деятельность в группе других школьников или студентов;
4) реструктивизация: свободные блоки уроков, свободные планы индивидуального и группового обучения.

Многие педагоги и исследователи считают, что наиболее эффективные методические подходы в рамках теорий медиаобразования как формирования «критического мышления» (critical thinking approach) и культурологического медиаобразования (cultural studies approach) должны опираться на «ключевые понятия медиаобразования» (Л.Мастерман, к примеру, выделяет 18 таких понятий). Действительно, это очень важно. Однако по поводу количества и конкретного содержания такого рода базовых понятий в современном медиаобразовании до сих пор существуют разночтения. Практически каждая ассоциация медиаобразования, научная школа, государственная или общественная организация стремится «использовать медиаобразование как стратегию для достижения своих главных приоритетов – в области социальной морали, телевизионной цензуры, доступа к медиа, здоровья населения или предохранения от вредных влияний» [Tyner, 1998, p.122]. Например, созданная в США программа использования прессы в образовании – NIE (The Newspaper-in-Education), начиная еще с 30-х годов, ставит своей целью развитие способностей к критическому чтению газет и журналов и содействовать пониманию демократической роли прессы в современном обществе [Tyner, 1998, p.126]. В этом же ключе действовал американский образовательный центр (U.S. Office of Education), разрабатывая программы, направленные на развитие у аудитории понимания психологического воздействия рекламы, стиля и содержания медиатекстов, умения отличать факты от вымысла.

Педагог-исследователь Стэндфордского исследовательского центра Барбара Минз (B.Means) [Means, 1994, pp.1-21] выдвинула методическую концепцию «учения с вовлечением». Вот некоторые ее показатели:

-учащиеся вовлечены в урочные и межпредметные творческие практические задания;
-учащиеся участвуют в интерактивном обучении;
-учащиеся сотрудничают;
-учащиеся обучаются через исследование и поиск;
-учащиеся ответственны за свое учение.

Это не простая задача, зависящая от того, насколько учителя и учащиеся могут позволить себе быть «вовлеченными». Например, для того чтобы проанализировать медиатекст, учащиеся должны обсудить взаимодействие между понятиями «Категория» (Category), «Язык» (Language), «Репрезентация» (Representation), «Технология» (Technology) и т.д. Анализ любого из этих аспектов раскроет то или иное значение, но медиаграмотность – это способность не к поверхностному декодированию текста, а - к разгадыванию сложных ассоциаций, символов, содержащихся в медиатексте. В ходе этого процесса учащиеся пробираются к смыслу через все более глубокий анализ нюансов и сложностей каждого из этих аспектов и того, как они взаимодействуют. Более того, каждый человек привносит свои накопленные знания и опыт в «чтение», в дополнение к тому смыслу, который пытались зашифровать создатели медиатекста.

Американская система образования в целом всегда опиралась на широкий круг практических заданий и упражнений. Эта методика получила название «обучение через проекты» или «проектные учебные курсы». Как правило, для выполнения подобных проектов учащиеся объединяются в группы.

Бесспорно, эффективность медиаобразования целиком и полностью зависит от уровня соответствующей подготовки педагогов. Поэтому важнейшим аспектом медиаобразования является медиаобразование учителей и будущих учителей. В начале 1999 года американский «Форум по образованию и технологиям» опубликовал доклад о статусе технологии и образования в США. В докладе сказано, что школы тратят в десять раз больше средств на компьютеры и Интернет, чем на обучение учителей пользоваться этими высокотехнологичными инструментами. На рубеже XXI века американские школы в среднем, тратят около 88 долларов в год на одного ученика, чтобы обеспечить учебный процесс компьютерной техникой и только 6 долларов на подготовку учителей использовать эту технику в учебном процессе. 87000 американских школ имеют около шести миллионов компьютеров (то есть почти по 70 компьютеров на одну школу) и около 80 % школ имеют доступ в Интернет. Однако только 20% американских учителей готовы использовать такую

технику на своих уроках, хотя формально компьютерные курсы были организованы для 78% педагогов [Tyner, 1999, pp.262-263].

Конечно, в высших учебных заведениях медиа используются более широко и интенсивно. К примеру, преподаватели помещают план курса, программы, списки литературы и заданий в сеть Интернет. Студенты ищут там информацию, относящуюся к данному курсу, сдают письменные работы по электронной почте. Используя эту почту, студенты могут общаться с преподавательским составом (так называемые «виртуальные часы работы»). Вся библиотечная картотека также занесена в компьютерную базу данных и т.д. Вместе с тем, во многих случаях медиа используются как вспомогательные ресурсы к старой репродуктивной системе образования. И студенты по-прежнему не получают полноценного медиаобразования, предполагающего изучение медиаязыка, проблем аудитории, восприятия, критического анализа и пр.

Анализ исследований [Kubey, 1997; Means, 1994; Tyner, 1998; 1999 и др.] и практического опыта американских медиапедагогов показывает, что можно выделить следующие методы медиаобразования учащихся. По источникам получения знаний: словесные (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия), наглядные (иллюстрация и демонстрация медиатекстов) и практические (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровням познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративные (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией), репродуктивные (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа, для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), проблемные (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста, к примеру, с целью развития «критического мышления», частично-поисковые или эвристические, исследовательские (организация поисково-творческой деятельности обучения) методы получения новых знаний и умений.

Американский медиапедагог Дебора Левераз [D.Leveranz, 1996] систематизировала требования к знаниям и умениям, которые предъявляются к учащимся школ различных штатов США в процессе медиаобразования.

Вот основные из них:

-учащиеся должны иметь доступ к печатным, визуальным и электронным медиа с различными целями;

-учащиеся должны владеть терминологией медиаобразования;

-учащиеся должны понимать, что все медиатексты содержат «сообщения» (messages);

-учащиеся должны уметь «декодировать» и анализировать (с помощью так называемого «критического анализа») медиатексты в историческом, социальном и культурном контексте, понимая при этом отношения между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью;
-на основе полученных знаний учащиеся должны иметь возможность создавать собственные медиатексты различного характера, обсуждать свои медиапроекты, как и медиатексты, созданные другими людьми;

При этом цели контакта аудитории с медиа дифференцированы по возрастам учащихся следующим образом:
А. Аспект доступа к медиа (включая терминологию).
Младший школьный возраст:
-использование медиа для информации и развлечения;
-использование медиа для простейших исследовательских работ;
-использование медиа для обучения;
-использование медиа для оценки языка медиатекстов и некоторых их форм и жанров (новости, анимация, реклама, драма и т.д.);
-знание терминологии самых важных частей медиаоборудования (камера, проектор, компьютер, слайд и т.д.), умение выполнять основные операции на этом оборудовании;
-умение различать части медиатекста (к примеру, кадры);
-знание основных медиапрофессий (журналист, режиссер, оператор и т.д.).
Средний школьный возраст (4-8 классы американской школы):
-использование широкого круга медиа для информации, развлечения и коммуникации;
-доступ к медиаресурсам для определения, исследования и репрезентации вопросов и проблем;
-доступ к базам данных (библиотека, медиатека) для поиска первичных и вторичных ресурсов для осуществления тех или иных проектов;
-использование медиа для оценки языка медиатекстов и их некоторых форм, жанров и категорий;
-умения «чтения», идентификации и обсуждения аудиовизуальных текстов, в том числе вопросов, связанных с языком медиа (ракурс, план, цвет, звук и т.д.);
-умения описать главные функции тех или иных создателей медиатекстов и людей, связанных с их распространением;
Старший школьный возраст (9-12 классы американской школы):
-умения отбора медиатекстов широкого спектра форм и обоснование причин своего выбора;
-доступ к медиаресурсам для определения, исследования и репрезентации вопросов и проблем;
-доступ к базам данных (библиотека, медиатека) для поиска первичных и вторичных ресурсов для осуществления тех или иных проектов, умения отбора тех данных, которые лучше всего подходят для данного проекта;
-использование медиа для оценки языка медиатекстов и широкого круга их форм, жанров и категорий;

-умения «чтения», идентификации и обсуждения аудиовизуальных текстов, в том числе вопросов, связанных с языком медиа, включая такие сложные, как «монтаж», работа редактора и т.д.;
-умения описать главные функции тех или иных создателей медиатекстов и людей, связанных с их распространением (включая маркетинг, пресс-макет, политические кампании в медиа и др.);
Б. Аспект анализа медиатекстов («Медиа содержит сообщение, которое нужно проанализировать»).
Младший школьный возраст.
-исследование типологии фабул, встречающихся в медиатекстах и сравнение новых типов фабул с теми, которые были известны учащимся ранее;
-использование ранее полученных знаний и умений;
-объяснение своих предпочтений по отношению к медиапродукции;
-идентификация и описание различных стереотипов в медиатексте (к примеру, герой, злодей и т.д.).
-понимание различий между видами медиа (пресса, ТВ, кино и т.д.);
-понимание некоторых путей организации материала в медиатексте;
-анализ того, как словесные и визуальные символы образуют некое значение (к примеру, роль знаков в рекламе);
-знание различных типов рекламы в разнообразных формах и видах медиатекстов;
-рассмотрение типов сюжетов, используемых в рекламе, новостях, документальных и игровых медиатекстах;
-понимание и объяснение завязки, развития действия и развязки сюжета в медиатексте;
Средний школьный возраста (4-8 классы).
-определение способов построения сюжета (к примеру, с помощью закадрового текста);
-анализ нескольких сюжетных линий в повествовании;
-умение задавать вопросы по поводу главной мысли медиатекста, выражение мнения по поводу его содержания (точность, уместность, пристрастность и т.д.) и формы;
-описание того, как различные элементы медиатекста помогают создать атмосферу и смысл произведения;
-сравнение собственного опыта с аналогичным опытом в области медиа внутри своей возрастной группы;
-понимание некоторых стереотипов описания медиатекстов у различных учащихся их возрастной группы, в том числе того, как на эти описания влияют разные социальные, расовые и культурные особенности;
-понимание специфики жанра и вида медиатекста (реклама, новости, телешоу и т.д.);
-понимание ряда путей организации и представления жизненного материала в медиатексте;
-распознавание символических кодов, используемых медиа (кадр, ракурс и т.д.);

-объяснение того, как информация соотносится с кодами и условностями медиа;
-анализ того, как воздействует на медиатекст отсутствие или наличие рекламы;
-рассмотрение того, как одна и та же история может быть адаптирована для разного типа аудиторий;
-распознавание сюжетных моделей и того, как они используются в документальных и игровых медиатекстах;
Старший школьный возраст (9-12 классы).
-понимание сюжета как серии сконструированных условностей, таких как мотивы поступков персонажей, эпизоды, иерархия событий и героев и т.д.;
-анализ подразумеваемых и открыто выраженных идей, тех или иных пристрастий (предвзятости) авторов медиатекста;
-понимание, что основной смысл медиатекста передается через комбинацию элементов (таких как звук, кадр, перспектива и т.д.);
-сравнение гендерных, социальных и профессиональных стереотипов в медиатекстах различных «культурных полей»;
-понимание того, как жанр проясняет ожидания аудитории по отношению к содержанию медиатекста;
-понимание ряда путей организации и представления жизненного материала в медиатексте и критический анализ мнений других учащихся;
-анализ того, как символические коды, используемые медиа (кадр, ракурс и т.д.), могут взаимодействовать друг с другом для создания определенного смысла текста;
-анализ эффекта воздействия рекламы, рассмотрение значения рекламы для коммерческих медиа;
-сравнение путей, которыми различные виды медиа интерпретируют похожие фабулы или истории;
-сравнение и анализ медиатекстов одинаковых и различных типов (к примеру, репортажи в различных газетах, на телевидении, в системе Интернет).
В. Аспект оценки медиатекстов (критическая оценка медиатекстов в историческом, социальном и культурном контексте, включая понимание отношений между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью).
Младший школьный возраст.
-понимание разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте;
-постановка вопросов о содержании медиатекста на основе своих знаний и жизненного опыта;
-описание некоторых деталей медиатекста и того, как они делают этот текст более интересным и занимательным;
-исследование путей, которыми медиа может воздействовать на личность;
-выражение собственных предпочтений по время дискуссии о медиапродукции;

-внимательное и критическое «чтение» медиатекстов, предназначенных для развлечения, понимание их основных идей, содержания;
-исследование влияния медиа на окружение учащихся (семья, дом, школа);
-определение того, для какой аудитории предназначен тот или иной медиатекст;
Средний школьный возраст (4-8 классы).
-определение разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте, дискуссия на эту тему;
-постановка вопросов о различных аспектах медиатекста, таких как трактовка, валидность (вескость, основательность) фактического материала, сравнение их с мнением других учащихся, выражение своего мнения;
-определение, анализ и интерпретация медиатекста с точки зрения аудиторий, принадлежащих к разным культурам, возрастам, образовательным и социальным уровням и т.д.;
-использование медиатекста для исследования человеческих отношений, новых идей, своей и чужой культуры («диалог культур»);
-оценка эффективности различных элементов, используемых в медиатексте;
-выражение собственных предпочтений во время дискуссии о медиапродукции и обоснование своего выбора;
-внимательное и критическое «чтение» медиатекстов;
-осознанный выбор медиатекстов для своего «чтения» и описание того, как содержание отражает развлекательный или информационный аспект;
-анализ влияния медиа на профессиональное развитие и досуг людей;
-анализ того, как «медиапослание» создается с учетом различных типов аудитории.
Старший школьный возраст (9-12 классы).
-определение разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте, дискуссия на эту тему;
-подбор примеров социальных воздействий некоторых медиатекстов;
-распознавание конкретных и абстрактных значений в медиатексте, понимание того, что люди воспринимают медиатексты дифференцированно – в зависимости от многих факторов, таких, как возраст, пол, раса, жизненный опыт;
-использование медиатекста для исследования человеческих отношений, новых идей, своей и чужой культуры («диалог культур»), критический анализ медиатекстов, объяснение того, как медиатексты могут влиять на аудиторию;
-оценка эффективности различных элементов, используемых в медиатексте и объяснение причин такого рода воздействий;
-выражение собственных предпочтений во время дискуссии о медиапродукции и обоснование своего выбора;
-внимательное и критическое «чтение» медиатекстов, включая различные развлекательные и учебные медиатексты, анализ отдельных компонентов текста, их воздействия;
-анализ влияния медиа на убеждения и ценностные ориентации людей, включая их изменения;

-анализ влияния медиа на аудиторию в зависимости от типов медиапродукции.

Г. Аспект медиапродукции (использование учащимися знаний о различных видах медиа для решения тех или иных проблем, общения и создания собственных медиатекстов).

Младший школьный возраст.

-выбор средства и формы медиа (например, фотографии, рисунки, журнальные иллюстрации) и создание истории на простую тему;

-определение и создание краткого плана сюжета или визуального текста (фотография, видео, комикс, компьютерная графика и т.д.);

-выполнение и презентация своего медиапроекта.

Средний школьный возраст (4-8 классы).

-создание различных сюжетов на основе одного и того же изображения (с изменением его формы и элементов);

-принятие решения по поводу использования доступных медиа (фотография, видео, пресса и т.д.), дискуссия и обоснование данного выбора;

-выполнение и презентация своего медиапроекта.

Старший школьный возраст (9-12 классы).

-экспериментирование с различными формами и технологиями с целью исследования того, как они используются для передачи специфических текстов, «посланий»;

-использование различной техники в планировании и создании медиатекстов, внимательный и критический анализ полученного результата;

-создание медиапродукции, предназначенной для специфической аудитории, предвидение того, как аудитория может отреагировать на такую продукцию;

-выполнение и презентация своего медиапроекта.

Аналогичные показатели знаний и умений в области медиа содержатся и в других «стандартах», разработанных американскими педагогами. В тех или иных вариантах они включают такие ключевые аспекты, как «доступ к медиа», «технологии медиа», «анализ», «аудитория» и т.п.

Из проведенного выше анализа можно сделать вывод о потенциальных направлениях адаптации основных концепций американского медиаобразования в современных российских условиях. Хотя, бесспорно, ни одна педагогическая концепция не может быть использована в условиях другой страны в неадаптированном к сложившимся образовательным традициям виде. В этом смысле концепции американского медиаобразования не составляют исключения.

К примеру, «инъекционная» («протекционистская», «гражданской защиты» - inoculatory approach) теория медиаобразования хотя и имеет в России определенное число сторонников, думается, не может служить перспективным ориентиром для адаптации, так как вместо изучения и

критического анализа медиатекстов, развития творческого мышления учащихся предполагает в основном борьбу с негативными влияниями медиа на детскую и молодежную аудиторию.

На первый взгляд, теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (uses and gratification approach) на этом фоне смотрится более выигрышно. Вместо запретов и борьбы с медиа здесь предполагается, что учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Однако практика российских медиапедагогов (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобина, И.С.Левшина, Н.Б.Кириллова, А.П.Короченский, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, Л.В.Усенко, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, Н.Ф.Хилько, А.В.Шариков и др.) доказывает: если аудитория настроена только на то, чтобы извлечь из медиа некую пользу в соответствии со своими потребностями, часто происходит тотальное увлечение только произведениями так называемой популярной (массовой) культуры. «Трудные» медиатексты, классика мировой медиакультуры, как правило, игнорируются, слабо развивается критическое мышление аудитории и т.д.

«Практическая» теория медиаобразования (practical approach), направленная в основном на обучение школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру, изучение технического устройства медиааппаратуры и формирование практических умений для создания собственных медиатекстов, давно уже укоренилась в российском медиаобразовании. Полагаю, практический подход в медиаобразовании, несомненно, полезен, однако в качестве составной части медиаобразования, что должно способствовать развитию творческого мышления учащихся и их знаний о медиакультуре.

Иное дело, - теория медиаобразования как формирования «критического мышления» (critical thinking approach). В самом деле, современные медиа во всем мире, включая Россию, часто используют так называемые манипулятивные технологии для воздействия на аудиторию. Жить в демократическом обществе означает, помимо всего прочего, уметь делать *осознанный* выбор, в том числе и по отношению к медиатекстам. Научить учащихся распознавать способы и формы манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества, – важнейшие задачи медиаобразовании. Следовательно, необходимо пытаться адаптировать западную (в том числе американскую) методику развития «критического мышления» в процессе медиаобразования к российским условиям.

Семиотическая теория медиаобразования (semiotic approach) в “чистом виде” не слишком распространена в США, как, впрочем, и в России. Однако в качестве одного из направлений медиаобразования она наверняка может быть полезна (в плане развития умений чтения, «декодирования» медиатекстов, изучения языка медиакультуры и т.д.).

Культурологическая теория медиаобразования (cultural studies approach), основанная на теории “диалога” (выражаясь языком В.С.Библера, «диалога культур») также имеет серьезные перспективы для дальнейшего развития медиаобразования в России. В самом деле, аудитория всегда находится в процессе диалога (включающего осмысление, оценку) с медиатекстами. Следовательно, оценка и критический анализ медиатекстов с этой точки зрения также чрезвычайно полезны для медиаобразования в целом.

Примечания

Beyer B.K. Improving Thinking Skills. In: *Phi Delta Kappan,* 1984. Vol. 65. N 8, p.56.

Burns, D. and Wall, I. (1990). *Film English Curriculum. Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience. Teachers' Notes*. London: Film Education.

Conseil de l'Education aux Medias (1995). *L'Education aux medias en 12 questions.* Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 32 p.

Conseil de l'Education aux Medias (1996). *L'Education `a l'Audiovisuel et aux Medias.* Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 1996, 152 p.

Conseil de l'Education aux Medias (2000). *Au-dela de la technologie – L'education aux medias et au multimedia.* Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 33 p.

Dewey, J. (1976). *Philosophy of education.* Carbonale: Southern Illinois University Press, pp.277-291.

Film Education. *Методическое пособие по кинообразованию*: Пер. с англ. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. – 124 с.

Hart, A. (1998). *Teaching the Media: International Perspectives.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 208 p.

Hart, A. (1991). *Understanding the Media.* London: Routledge, 268 p.

Journal de Board. Bruxelles: CEM, 2001, 16 p.

Leveranz, D. (1996). *Media, analysis and Practice.*

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media.* London: Comedia, 341 p.

Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.15-68.

McMahon, B. and Quin, R. (1997). Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.307-321.

Means, B. (1994). *Using Technology to Advance Educational Goals. Technology and Education Reform.* San Francisco: Jossey-Bass, pp.1-21.

Moving Images in the Classroom. A Secondary Teacher's Guide to Using Film & Television (2000). London: British Film Institute, English & Media Centre, Film Education, 64 p.

Tyner, K. (1998). *Literacy in the digital world: Teaching and Learning in the Age of Information.* Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.

Tyner, K. (1999). New Directions for Media Education in the United States. In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs and UNESCO, pp.251-271.

Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education.* Mississauga: Wright Communication, 180 p.

Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work.* Mississauga: Wright Communication, 80 p.

Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. – 51 с.

Нечай О.Ф. Основы киноискусства. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.

Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. … д-ра пед. наук. – М., 1989. – 362 с.
Федоров А.В. «За» и «против». – М.: Изд-во ВБПК, 1987. – 66 с.
Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федоров А.В. Трудно быть молодым : Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: Мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 65 с.

Основная литература

Film Education. Методическое пособие по кинообразованию: Пер. с англ. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. – 124 с.
Баженова Л.М. В мире экранных искусств. - Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. - 71 с.
Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.
Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.
Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. Учебное пособие для среднего школьного возраста по предмету «Основы экранной культуры». - М.: SVR-Аргус, 1994. - 96 с.
Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.
Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. Учебное пособие для среднего и старшего школьного возраста. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 64 с.
Бэзэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. – 51 с.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.
Кириллова Н.Б. Экранное искусство в системе гуманитарной подготовки специалистов. – Екатеринбург: Изд-во СИПИ, 1992. – 92 с.
Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: Новая школа, 1993. - 90 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог, 2002. – 266 с.
Хилько н.Ф.Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

Дополнительная литература

Вайсфельд И.В., Демин В.П., Михалкович В.И., Соболев Р.П. Встречи с X музой: Беседы о киноискусстве. Книга для учащихся старших классов. В 2-х т. - М.: Просвещение, 1981. Т.1. - 223 с. Т.2. - 175 с.
Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
Возчиков В.А. Введение в медиаобразование. Учебное пособие. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999. – 64 с.
Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. – 25 с.
Гура В.В. Проблема разработки педагогических целей при проектировании медиаобразовательной среды//Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. III. - Ростов, 2001. – С. 139-142.
Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе/Под ред. Л.П.Прессмана. - М.: Педагогика, 1987. - 152 с.
Дистанционное обучение/Под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
Донец (Каруна) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 47-50.
Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
Иоффе Е.А. Фотокружок в школе: В помощь руководителю фотокружка. - М.: Просвещение, 1973. - 144 с.
Компьютерные телекоммуникации – школе/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1995. – 168 с.
Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
Леготина Н.А. Медиаобразование школьников: Методические рекомендации к изучению спецкурса. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. – 18 с.
Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
Мультимедиа в школе/Ред.-сост. Л.П.Прессман. - Москва-Калуга, 1994. – 198 с.
Муштаев В.П. Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. - М.: Педагогика, 1985. - 104 с.
Нечай О.Ф. Основы киноискусства. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1998.
Основы телевизионной журналистики: Учебное пособие/Под ред. А.Я.Юровского. - М., 1987.
Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского государственного университета. – 2001. - № 1. – С. 70-73.
Пензин С.Н. Уроки кино. – М.: Изд-во ВБПК, 1986. – 66 с.
Поличко Г.А. Медиаобразование или кинообразование: как выучить продюсера?//Специалист. - 1993. - № 5.
Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
Прессман Л.П. Основы методики применения экранно-звуковых средств в школе. - М.: Просвещение, 1979.
Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Отв. ред. С.М.Одинцова. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997. - 64 с.
Проблемы современной кинопедагогики/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. – 120 с.
Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
Рыжих Н.П. Интегрированные занятия по медиаобразованию на материале англоязычных экранных искусств в вузе//Гуманитарная культура специалиста/Ред. М.А.Молчанова, В.Г.Кабарухин, Е.П.Александров. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001. – С. 181-184.
Ситникова Н.А. Дидактические проблемы использования аудиовизуальных технологий обучения. – М.: Изд-во Москов. Социально-психологического ин-та, 2001. – 64 с.

Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. - № 6. – 2000. – С.3-6.
Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование. – 2000. - № 3. – С. 48-69.
Федоров А.В. «За» и «против»: Кино и школа. – М.: ВБПК, 1987. – 66 с.
Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 3. – С. 46-47.
Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. – 2003. - №№ 3-4.
Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео). Учеб. пособие для вузов. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. - 384 с.
Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 414 с.
Федоров А.В. Проблема эстетического воспитания студенческой молодежи на материале экранных искусств//Психолого-педагогические проблемы формирования личности в воспитательно-образовательных системах. - М.: Международная педагогическая академия, 1998. - С. 129-138.
Федоров А.В. Трудно быть молодым : Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
Федоров А.В. Экранные искусства и молодые зрители//Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка/ Под ред. А.В.Шарикова. - М.: ЮНПРЕСС, 1994. - С.55-57.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика. - 1988. - № 5.
Шариков А.В. Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике//Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 104-124.
Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации. - М.: Изд-во Академии педагогических наук,1991.- 43 с.
Якушина Е.В. Медиаобразование в сети Интернет//ИТО. - 2000.
Ястребцева Е.Н. Медиатека - новое структурное подразделение школы: Метод. Рекомендации. М.: Министерство образования РФ, 1993.
Ястребцева Е.Н. Организация телекоммуникационного центра в современной школе//Компьютерные телекоммуникации - школе: Пособие для учителя/Под ред. Е.С.Полат. - М.: ИСО РАО, 1995.
Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. – М: Проект Гармония, 1999. - М., 2000. – 224 с. - М.: Федерация Интернет-образования, 2001. – 240 с.

7.Заключение

В итоге занятия по курсу «Медиаобразование и медиаграмотность», основанные на изучении таких ключевых понятий медиаобразования как «агентство», «технология», «категория», «язык медиа», «аудитория», «репрезентация» и др. должны способствовать развитию личности (включая индивидуальное, творческое мышление аудитории, отвечающие «понятийному» (знания по теории медиакультуры), «сенсорному» (целенаправленное общение с медиа, умение ориентироваться в жанровом и тематическом репертуарном потоке), «мотивационному» (эмоциональные, познавательные, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиа), «оценочному» (в плане способности к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы медиаповествования, к «отождествлению» с его героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте звукозрительной структуры произведения); «креативному» (проявления творческого, художественного начала в различных аспектах деятельности) показателям.

В результате комплекса учебных занятий значительная часть аудитории от «первичного» и «вторичного» уровней восприятия медиатекстов сможет перейти к более высокому уровню «комплексной идентификации» (показатель которого - способность к отождествлению с позицией авторов произведения медиакультуры).

При этом у аудитории должны (см. труды Ю.Н.Усова) улучшаться следующие основные показатели развития в области медиакультуры:

-эмоциональной включенности (от неосознанной, спонтанной характеристики медиатекста происходит продвижение к целостной характеристике произведения);

-эмоциональной активности суждений (от формальных суждений с помощью учителя - к более яркому, образному, индивидуальному выражению своих медиавпечатлений);

-развитости образного мышления (от стихийного, интуитивного - к осознанному оперированию образами восприятия и художественными представлениями);

-умений частичного анализа медиатекста (от фрагментарного использования компонентов, входящих в критическую оценку - к полноценному, целостному анализу звукозрительной, пространственно-временной структуры динамичных художественных образов произведений медиакультуры).

8.Приложения

8.1.Краткий словарь основных медиаобразовательных терминов

8.1.1.Определения медиаобразования (media education, education aux medias, medienpadagogik, educacion para los medios) и медиаграмотности (media literacy) в различных источниках

«Под ***медиаобразованием (media education)*** следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика или география» *[Media Education. Paris: UNESCO, 1984, p.8].*

«Центральная и объединяющая ***концепция медиаобразования (media education)*** – репрезентация (representation). Медиа не отражает реальность, а репрезентирует (представляет) ее [p.40]. Главная цель медиаобразования – «денатурализация» медиа [p.41]. Медиаобразование в первую очередь – исследовательский процесс [p.41]. Медиаобразование базируется на ключевых концепциях (key concepts), которые в большей степени являются аналитическими инструментами, чем альтернативным содержанием [p.41]. Ключевые концепции включают: denotation (обозначение), connotation (ассоциацию), genre (жанр), selection (отбор), nonverbal communication (невербальную коммуникацию), media language (язык медиа), naturalism and realism (естественность и реальность), audience (аудиторию), construction (конструкцию), mediation (медиавосприятие), representation (репрезентацию), code/encoding/decoding (код, декодирование, кодирование), segmentation (сегментацию, выделение, усечение), narrative structure (сюжетную структуру), ideology (идеологию), rhetoric (риторику), discourse (речь, язык), and subjectivity (субъективность) [p.42]. Медиаобразование – это процесс, продолжающийся всю жизнь [p.42]. Медиаобразование имеет целью не просто критическое понимание (critical understanding), но критическую автономию (critical autonomy) [p.42] *[Masterman, L. A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, pp. 40-42].*

Медиаобразование (media education) – означает критическое мышление (critical thinking), существенным элементом развития которого является создание учащимися собственной медиапродукции. Медиаобразование необходимо для активного участия как в демократическом процессе (democracy), так и в процессе глобализации

(globalisation) и должно основываться на изучении всех видов медиа *[Feilitzen, C. von. Media Education, Children's Participation and Democracy. In: Feilitzen, C. von. and Carlsson, U. (Eds.) Children and Media: Image, Education, Participation. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 1999, pp.24-26].*

«Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1)анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2)определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3)интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. … Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» *[Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p.152].*

«***Медиаобразование (media education)*** – это изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания (тогда как изучение медиа (*media studies*) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов). Как медиаобразование (*media education*), так и изучение медиа (*media studies*) направлены на достижение целей медиаграмотности (media literacy)» *[International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, 2001, p.9494].*

«Медиаграмотность» (media literacy) – помогает учащимся/студентам общаться с медиа под критическим углом зрения, с пониманием значимости медиа в их жизни. Медиаграмотный (*media-literate*) учащийся/студент должен быть способен критически и осознанно оценивать медиатексты, поддерживать критическую дистанцию по отношению к популярной культуре и сопротивляться манипуляциям. В более специфической терминологии обучение медиаграмотности должно предоставить учащимся/студентам возможность:

-развивать способности, знания и отношения, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструируют реальность;
-получать знания социального, культурного, политического и экономического значения этих конструкций и распространяемых ими ценностей;
-развивать уровень оценки (appreciation) и эстетического восприятия медиатекстов;
-декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;
-распознавать, анализировать и применять разнообразие технического использования и создания медиатекстов;
-осознавать, что те, кто создают (конструируют) медиатексты, делают это, исходя из множества мотивов (контроль, давление и др.) – экономических, политических, организационных, технических, социальных и культурных;
-понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов. Этот процесс и связанные с ним смыслы/значения зависят от психологических, социальных и природных факторов *[Duncan, B. (Ed.). Media Literacy. Resource Guide. Toronto. Ontario: Ministry of Education, 1989, p.7].*

«Медиаграмотность» (media literacy) – движение, … призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидуум, которым должен иметь возможность стать каждый человек, способен анализировать, оценивать и создавать печатные и электронные медиатексты» *[Aufderheide, P., Firestone, C. Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown, MD: The Aspen Institute, 1993, p.1.].*

«Медиаграмотность» (media literacy) – способность осваивать, интерпретировать/ анализировать и создавать медиатексты» *[Worsnop, C. Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga, Ontario: Wright Communications, 1994, p.x].*

«Медиаграмотность» (media literacy) – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [*Kubey, R. Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, p.2].*

«Медиаграмотность» (media literacy) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью» *[International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, 2001, p.9494].*

8.1.2.Основные термины, использующиеся медиапедагогами

(При составлении словаря использованы термины и определения Л.С.Зазнобиной, Е.С.Полат, А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В.Шарикова и других медиапедагогов и исследователей в сфере медиаобразования).

Агентство медиа (производитель медиатекста, источник медиаинформации, индустрия медиа) – организации, группы лиц (авторы, продюсеры, менеджеры и др.), работающие на телеканале, в издательстве, редакции, киностудии и т.д. и комплекс технических средств, создающих и распространяющих медиатексты, как правило, предназначенные для массовой аудитории.

Анализ медиатекстов – процесс оценки медиатекстов с различных точек зрения (художественных, жанровых, политических, моральных и т.д.).

Ассоциация - процесс, при котором возникает смысловая связь между образами и представлениями медиатекста.

Аудиовизуальная грамотность – система умений анализа и синтеза пространственно-временной реальности, позволяющих воспринимать информацию, зафиксированную в виде звукозрительных сигналов. Формирование аудиовизуальной грамотности является основой построения системы медиаобразования.

Аудиовизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста.

Аудиовизуальное образование - целенаправленное педагогическое руководство интересами и потребностями аудитории в области экранных искусств. Его содержательные компоненты предполагают использование нескольких видов деятельности учащихся: восприятие произведения медиакультуры; художественно - творческая деятельность в области экранных искусств; интерпретация результатов их восприятия; приобретение знаний, развивающих вышеперечисленные виды деятельности.

Аудиовизуальный тренинг - специальные упражнения или комплекс упражнений, позволяющие выявить семантику единиц медиаповествования, мысленно двигаться в экранном пространстве вслед за камерой (изменением проекции монитора); выполнять творческие виды работы, связанные с произведениями медиакультуры: коллаж, рекламные плакаты, афиши, выявить акценты художественного повествования в фотографии, музыке, литературе и т.д. и умение их использования в построении нового пространства.

Аудитория (адресат) медиаобразования – группы людей, на которые рассчитан медиатекст (школьники, студенты, учителя, преподаватели, работники медиасферы - медиатеки, учебного телевидения и т.д.).

Библиотека электронная – сложная информационная система, представляющая собой особый вид вещательных услуг.

Видеомания – болезни человека информационной эры, при которых экран заменяет зрителю реальность.

Гиперсреда – метод дискретного представления информации на узлах, соединяемых при помощи ссылок. Данные могут быть представлены в виде текста, графики, звукозаписей, мультипликации, фотографий или исполняемой документации.

Графика (компьютерная, медиа) - технология создания подвижных изображений с помощью компьютерной (медиа) техники.

Жанр – группа медиатекстов, выделенных на основе сходных черт их внутреннего строения (интервью, репортаж, статья, рецензия, трагедия, комедия, драма, мелодрама и т.д.).

Задачи медиаобразования – обучить грамотно «читать» медиатекст; развить способности к восприятию и аргументированной оценке информации, развивать самостоятельность суждений, критического мышления, предпочтений, эстетического вкуса; интегрировать знания и умения, получаемые на различных учебных занятиях, в процессе восприятия, анализа и творческой деятельности.

Игры (компьютерные, видео) – разновидность игр, в которых игровое поле находится под управлением компьютера и (или) воспроизводится на экране дисплея (монитора). Они строятся на основе модельного описания обстановки игры и различных игровых ситуаций, включающего перечень вовлеченных в игру объектов и отношения между ними, а также правила игры, в частности условия перехода с одного уровня игры на другой, более высокий. Компьютерные (видео) игры отличаются высокой динамичностью, зрительной наглядностью, способностью к нарастанию сложности и разнообразия по мере роста мастерства и тренированности игроков.

Интернет – глобальная информационная сеть, объединяющая пользователей из различных организаций, учреждений, и фирм, а также частных пользователей.

Интерпретация медиатекста – вербальная или графическая/коллажная (невербальная) трактовка аудиовизуального медиатекста аудиторией.

Информатизация образовательной деятельности - процесс обеспечения сферы образования методологией, практикой разработки и использования НИТ (новых информационных технологий), ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей воспитания и образования.

Искусства экранные (аудиовизуальные, техногенные) – группа искусств, объединенных по способу их восприятия, основанные на

экранной форме воспроизведения (киноискусство, телевидение, видеоарт, компьютерная графика и т.д.). Произведения аудиовизуальных искусств обращены одновременно к зрению и слуху и, как правило, опираются не на одну знаковую систему. В них, как и в традиционных, присутствует авторский замысел, для воплощения которого необходима соответствующая аппаратура. Аудиовизуальные тексты могут подвергаться многократному тиражированию при помощи техники.

Кадр – основная единица структуры экранного произведения, один длящийся кусок аудиовизуального текста, начинающийся и заканчивающийся стыком с другим куском.

Категория медиа – различные виды (печать, телевидение, кинематограф и др.), формы (рекламные, документальные, образовательные и т.д.) и жанры (статья, интервью, репортаж, драма, комедия и др.) медиатекстов.

Кинообразование – процесс образования и развития личности средствами и на материале киноискусства с *целью* формирования культуры общения с экраном, творческих, коммуникативных способностей, умений интерпретации, анализа и оценки кинотекста, обучения различным формам самовыражения при помощи кинотехники. Содержание кинообразования: основы киноведения (виды и жанры киноискусства, функции кинематографа в социуме, киноязык, история киноискусства и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональный и любительский кинематограф, киновидеопрокат, киноклубное движение, телевидение, учреждения досуга, образовательные учреждения и т.д.), практические творческие задания на материале киноискусства.

Киноработа (устарев.) – специально организованная педагогическая работа с кинопроизведением.

Кинотекст – сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре кинематографа (игровой, документальный, анимационный, учебный, научно-популярный фильм).

Ключевые понятия медиаобразования – «восприятие», «интерпретация», «анализ», «оценка», «агентство медиа» («источник информации»), «категория медиатекста», «язык медиатекста», «технология медиа», «категория медиа», «аудитория медиа» и др.

Код – результат приведения в систему неких условных понятий, чтобы знакомая с «кодом» аудитория могла опираться на него при восприятии, интерпретации и анализе медиатекста (например, марка студии, эмблема и пр.).

Коллаж – использование разностильных объектов и фактур в одном медиатексте.

Критическая автономия – сформированная на базе критического мышления независимость суждений и анализа медиатекста.

Критическое мышление – аналитический процесс, основанный на развитом «аудиовизуальном восприятии» и «аудиовизуальном мышлении». Данный процесс приводит к интерпретации и оценке смысла (в том числе и «зашифрованного») медиатекста.

Масс–медиа - средства массовой информации (СМИ).

Медиа – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (агентством, автором) и объектом (массовой аудиторией, адресатом).

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

Медиавосприятие - восприятие «медиареальности», чувств и мыслей авторов медиатекстов.

Медиаграмотность (аналог «медиаобразования») - умение воспринимать, анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение «читать» медиатекст.

Медиаискусства – (техногенные искусства – устарев.) искусства, основанные на медиаформе (т.е. форме средств массовой коммуникации) воспроизведения действительности (средствами печати, фотографии, радио, грамзаписи, киноискусства, телевидения, видеоарта, компьютерной графики и т.д.).

Медиакультура – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» или «аудиовизуальная культура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.

Медиаобразование (медиапедагогика): трактовки в различных источниках:

-«процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Содержание медиаобразования: основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, язык медиа, история медиакультуры и т.д.), сведения об

основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, киноклубные движения в медиасфере, учреждения досуга, образовательные учреждения и т.д.), практические творческие задания на медиаматериале» [6, с.38];

-«обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т.п.» [7, с.3];

-подготовка «обучающихся к жизни в информатизированном пространстве» [2];

-«система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [3, с.55].

Медиатека - (библиотечный медиацентр, центр информации) - структурное подразделение, которое включает в себя информационные и технические средства (книги, кино- и видеоматериалы, компьютерные программы и т.д.). Имеет целью создание благоприятных условий индивидуализации, развития творческих способностей учащихся, способствует познавательной и, коммуникативной и креативной деятельности. Посетители медиатеки имеют возможность работать с информационным материалом, пользуясь имеющимися техническими средствами, создавать собственные средства информации. М. организуется чаще всего на базе библиотеки.

Медиатекст – конкретный результат медиапродукции – информационное сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.). Критерии оценки медиатекста – навыки смыслообразования в результате эмоционально-смыслового соотнесения перцептивных единиц, ощущения между ними ассоциативных и семантических связей.

Медиаязык – комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов.

Методика медиаобразования – процесс обучения основам медиакультуры в плане содержания данного образования и

деятельности педагога и ученика, с учетом, вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и учения и требований к составляющим образовательного процесса.

Методы медиаобразования - способы работы педагога и ученика, при помощи которого достигаются цели медиаобразования. Типичные методы: словесные (рассказ, лекция, беседа, взаимообогащающий диалог, обсуждение, анализ, дискуссия и т.д.); наглядные (просмотр аудиовизуального материала), репродуктивные, исследовательские, эвристические, проблемные, игровые (моделирование художественно-творческой деятельности создателей медиатекста, импровизация и т.д.); Данные методы основаны на следующих дидактических принципах: социокультурное развитие творческой личности в процессе обучения, научность, систематичность и доступность обучения, связь теории с практикой, наглядность, активность аудитории, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с окружающей действительностью, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся.

Модель (например, процесса взаимодействия источника информации и аудитории) - любой образ (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, план и т.п.) какого-либо процесса или явления (оригинала данной модели), используемый в качестве его "заместителя", "представителя".

Монтаж – процесс создания экранного произведения путем «сборки», «склеивания» единого целого из отдельно взятых кадров.

Монтаж ассоциативный – одна из разновидностей аудиовизуального монтажа, в основе которого, как правило, лежит яркий образ – сравнение, метафора. Ассоциативный монтаж требует от авторов отточенного мастерства, учета особенностей зрительского восприятия, поскольку ассоциации должны быть одновременно и неожиданными и понятными, убедительно выражающими мысль создателей.

Монтажная запись – последовательная покадровая запись содержания медиа/кинотекста, включая номер кадра, крупность плана, движение камеры, содержание кадра – аудиовизуальный ряд, спецэффекты и т.д.;

Монтажная фраза – последовательность кадров, объединенных общим смыслом;

Музей виртуальный – собрание Web-страниц, содержащих каталоги и фотографии экспонатов из различных художественных собраний. Существуют плоская и трехмерная версии музея.

Мультимедиа – компьютерные системы с интегрированной поддержкой звукозаписей и видеозаписей.

Новые информационные технологии (НИТ) - в образовании представляют собой совокупность новых средств и методов обработки

информации, внедряемых в учебный процесс. Обеспечивают создание, хранение, передачу и отображение информации.

Обсуждение медиатекста – процесс анализа и интерпретации медиатекста аудиторией.

Пиктография – серия рисунков, в последовательном соотнесении которых передается информация о событиях, взаимосвязях с окружающим миром, о чувствах и ощущениях автора.

План – масштаб изображения (общий, средний, крупный, деталь); «установочный план» – «крупный план» – “close-up”.

Предмет медиаобразования – взаимодействие человека с медиа, медиаязык и его использование в социуме, медиа и его функционирование в социуме, система знаний и умений, необходимых человеку для полноценного восприятия и анализа медиатекстов, для социокультурного развития творческой личности.

Производство – процесс создания медиатекста, включающий и людей, которые создают этот текст.

Ракурс – угол съемки, угол «зрения» камеры по отношению к изображаемому объекту.

Раскадровка – покадровое планирование экранного медиатекста на предварительной стадии его создания.

Репрезентация медиа – процесс отражения (репрезентации) жизни человеческого социума (людей, событий, идей и т.д.) в медиатексте.

Ритм – одно из средств формообразования в медиатексте, основанное на закономерной повторяемости в пространстве или во времени неких элементов через соизмеримые интервалы.

Сети компьютерные – совокупность автономных ЭВМ, соединенных линиями передачи данных для взаимного согласованного обмена информацией. Различают локальные (в пределах небольших территорий) и глобальные (охватывающие значительное пространство) компьютерные сети.

Символ - условный знак, обозначающий иной смысл, образ предмета, который имеет несколько значений.

Система коммуникативная - информация, поступающая из медиаисточника на нескольких уровнях: звукозрительном, художественном, философском.

С*мысловые части (единицы) медиатекста* - события, сцены, эпизоды, кадры, элементы композиции, создающие единый медиатекст.

Способности медиакоммуникативные – способности к восприятию, созданию и передаче сообщений посредством технических и семиотических средств.

Средства массовой информации (СМИ) – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения и распространения информации для массовой аудитории.

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

Сцена – часть медиатекста, ограниченная местом действия.

Сценарий – литературная основа медиатекста.

Сюжет – содержание действия, «осмысленная фабула» медиатекста.

Телекоммуникация – передача произвольной информации на расстояние с помощью технических средств (радио, телевидения, компьютера и т.д.).

Тема – жизненный материал медиатекста.

Технология медиа – 1)аппаратура, инструменты и материалы, необходимые для производства медиатекстов; 2)способы создания медиатекстов (в плане использования конкретных технических средств, композиции, жанра и т.д.).

Условность медиатекста – элементы кода, общепринятый способ извещения о специфическом значении той или иной части медиатекста.

Учебный телекоммуникационный проект – совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы и способы решения проблемы, направленные на достижение совместного результата.

Фабула – цепь событий в сюжете медиатекста.

Формы медиаобразования - интеграция в традиционный учебный предмет, автономные уроки, лекции, семинары, факультативы, кружки, медиа/киностудии, медиа/киноклубы, обязательный предмет в специализированных учебных заведениях, спецкурсы.

Форум (виртуальное интернет-кафе) – диалоговая страница, на которой клиенты могут обмениваться мнениями по интересующим их проблемам культуры; виртуальная комната, в которой происходит живой обмен мнениями.

Фотофильм (слайд-фильм) - подборка и демонстрация фотографий (слайдов), посвященных какой-либо теме, событию и т.д. С помощью монтажа ряд фотографий (слайдов) способен создать сюжет. Используется в медиаобразовании в основном как учебный материал.

Экранные (аудиовизуальные) искусства – искусства, основанные на экранной форме воспроизведения (киноискусство, художественное телевидение, видеоарт, компьютерная графика и т.д.) действительности.

Экранный образ – материализация авторского замысла в конкретной аудиовизуальной, пространственно-временной форме экранного повествования.

Эпизод – часть медиатекста, состоящая из одной или нескольких сцен, которые объединены общей темой, общим конфликтом.

Примечания

1.Интернет в гуманитарном образовании/Под ред. Е.С.Полат. М.: ВЛАДОС, 2001. 272 с.
2.Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной. М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. 173 с. www.mediaeducation.ru
3.Основы экранной культуры. Цикл программ/Ред. Ю.Н.Усов. М., 1998. 60 с.
4.Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
5.Усов Ю.Н. Словарь терминов по медиаобразованию (рукопись). М., 1995. 11 с.
6.Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
7.Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. М.: Академия педагогических наук, 1991. 43 с.

8.2. Программа учебного спецкурса «Медиаобразование и медиаграмотность»

Автор программы - д.п.н., профессор А.В.Федоров

Пояснительная записка

«Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media* - *средства*) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.].

Медиакультура (пресса, печать, радио, звукозапись, кинематограф, телевидение, видеоарт, Интернет), в современной социокультурной ситуации приобретает все большее влияние и распространение. Ее успех (прежде всего - в молодежной аудитории) определяется следующими факторами: использование зрелищно-развлекательных жанров (как правило, опирающихся на мифологию), терапевтической, компенсаторной, рекреационной и других функций медиатекстов, системы «эмоциональных перепадов», позволяющей делать разрядку нервному напряжению зрителей; гипнотизма, угадывания желаний публики, стандартизации, серийности и т.д.

Потенциальные возможности медиакультуры в современном образовательном и воспитательном процессе определяются ее широким спектром возможностей для развития человеческой индивидуальности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого мышления, мировоззрения, активизации знаний, полученных студентами в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, эстетического сознания (восприятия, умений художественного анализа и пр.). Специфика контакта аудитории с аудиовизуальными медиа определяется синтетической аудиовизуальной, пространственно-временной природой кинематографа, телевидения, видео, объединяющей характерные черты практически всех традиционных искусств.

Значение и роль медиакультуры возрастает поистине в геометрической прогрессии. Сегодня это комплексные средства освоения человеком окружающего мира (в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах).

Таким образом, актуальность данного спецкурса определяется настоятельной необходимостью теоретически и методически обоснованной

системы образования на материале медиакультуры, способствующей не только формированию эстетического сознания и индивидуального, творческого мышления студенческой молодежи, но и готовящей ее к ведению медиаобразовательных факультативов и кружков, спецкурсов, киновидеоклубов в школах, гимназиях, колледжах, лицеях, других средних специальных учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования.

Концептуальная новизна спецкурса заключается в подготовке студентов университетов и педагогических вузов к медиаобразованию школьников, составляющей базу для развития творческой личности аудитории в условиях интенсивного увеличения информационного потока. При этом структура спецкурса, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное погружение аудитории в процесс создания медиатекстов, знакомство студентов с внутренней лабораторией основных медиапрофессий, при сохранении традиционных исторических разделов.

Курс предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность студента, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в художественно-творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ медиатекстов, усвоение художественных знаний.

Курс тесно связан не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведческие (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и др.

Программа данного курса может быть использована при составлении и реализации учебных планов большинства гуманитарных специальностей университетов, педагогических вузов, особенно – в рамках специализации «Медиаобразование» (03.13.30).

Структура программы: предварительное выявление уровней медиавосприятия и развития студентов, их способности к полноценному анализу произведений медиакультуры (без чего преподавателю нельзя судить об изменениях, которые произойдут у студентов в процессе изучения спецкурса); после вводной части (анкетирование, письменные работы, устные собеседования) программа предусматривает переход к формированию у студентов полноценного восприятия и развития способностей к осмысленному критическому анализу медиатекстов.

На практических занятиях будущие педагоги с помощью эвристической, игровой методики и технических средств (видеомагнитофон, телемонитор, видеокамера, персональный компьютер и др.) на примере собственной креативной деятельности осуществляют «встроенное» знакомство с творческим процессом создания медиатекстов. Помимо

познавательной ценности данные творческие задания имеют косвенное положительное влияние и на развитие медиавосприятия аудитории. Разумеется, процесс медиавосприятия отнюдь не тождественен процессу создания медиатекстов, так как иногда даже сами их авторы не в состоянии (да это и не входит в задачи их профессии) развернуть образное обобщение, воплощенное ими (порой интуитивно), к примеру, на экране, в систему логического словесного рассуждения. Можно знать, как создаются медиатексты, но не уметь их анализировать. Однако, приобщаясь (пусть даже на элементарном уровне) к процессу создания медиатекстов, аудитория имеет возможность развить свои способности медиавосприятия, индивидуального творческого мышления, что эффективно готовит ее к анализу произведений, созданных профессионалами. В итоге в коллективных обсуждениях медиатекстов, в индивидуальных беседах и письменных работах учащиеся свободнее оперируют ключевыми понятиями медиакультуры, лучше разбираются во взаимодействии, взаимопроникновении, целостности различных компонентов произведения, подробнее и «зорче» воссоздают в вербальной форме содержание эпизодов, сцен и т.д.

После того, как студенты получили необходимую теоретическую базу и на практике освоили язык медиакультуры, следует тема, посвященная развитию умений критического анализа медиатекстов: рассмотрение содержания эпизодов, наиболее ярко выявляющих характерные закономерности целого, попытка разобраться в авторской концепции и выражение к ней личного отношения (к примеру, понимание синтетических свойств аудиовизуального образа, особенностей его пространственно-временной динамики в различных видах и жанрах медиакультуры, эмоционально-смыслового соотнесения значимых элементов медиатекста, линейного, ассоциативного, полифонического повествования и т.д.).

На этих занятиях могут использоваться творческие задания, направленные на:

-поиски генетических связей пространственных, временных и пространственно-временных, зрительных, звуковых и звукозрительных искусств на интегрирующем материале медиа, активизация знаний и умений аудитории в области медиакультуры и различных видов искусства («экранизации» живописных полотен, фотографий на примере фильмов и телепередач о музеях изобразительного искусства, «раскадровка» прозаического и стихотворного текста и т.д.);

-выявление и трактовку тех или иных форм повествования в медиатекстах различных видов и жанров;

-осознание многозначности медиаобраза, рассматриваемого в единстве композиции, планов, ракурсов, светоцветового решения и т.д. (в процессе коллективных обсуждений медиатекстов) и т.д.

Основное место в реализации исторического раздела курса уделяется не монографическому анализу творчества выдающихся мастеров, а социокультурным проблемам и процессам, творческим, стилистическим,

тематическим и жанровым тенденциям и школам в медиакультуре. Изложение всего комплекса лекционного материала подкрепляется знакомством с наиболее характерными для того или иного исторического этапа медиатекстами, их совместными коллективными обсуждениями, семинарскими занятиями, на которых студенты на основании работы с научно-методической литературой имеют возможность углубить и расширить полученные знания по истории медиакультуры.

Раздел, посвященный медиаобразованию, построен на следующих основных этапах: знакомство аудитории с проблемами медиаобразования школьников и студентов в российской и зарубежной педагогике, видами и формами данного образования; изучение методики медиаобразования средствами прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета в системе общегуманитарных дисциплин, факультативов и кружков, спецкурсов и т.п.; использование полученных знаний и умений в ходе студенческой педагогической практики; итоговое анкетирование студенческой аудитории с целью выяснения результатов изучения предмета.

В этом разделе особое внимание уделяется циклу практических занятий творческого характера с тем, чтобы в итоге аудитория отвечала следующим показателям, необходимых для полноценного осуществления медиаобразовательного процесса: «понятийному» (информированность, теоретико-педагогические знания в области медиаобразования); «мотивационному» (наличие эмоциональных, гедонистических, познавательных, эстетических и моральных мотивов контакта с медиатекстами; направленность на медиаобразование, стремление к совершенствованию своих знаний и умений); «оценочному» (восприятие медиатекстов на уровне «комплексной идентификации»); «операционному» (методические умения – умение проектировать, регулировать, корректировать ход занятий, направлять, развивать медиавосприятие аудитории, владеть методами и приемами интенсивного обучения; педагогический артистизм – культура речи, внешнего вида, поведения, самопрезентация, самоконтроль и пр.), «креативному» («творческому»): творческий подход к медиаобразованию, гибкость, мобильность, ассоциативность, оригинальность и т.д.

Актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью медиаобразования студентов, особенно будущих педагогов.

Объект учебного курса – процесс исторического развития медиаобразования, его основных теоретических концепций и методики.

Предмет учебного курса – основные этапы развития медиаобразования в России и за рубежом, базовые теории медиаобразования, основные направления в медиаобразовательной методике.

Цель учебного курса: анализ развития медиаобразования с точки зрения его использования в процессе обучения аудитории.

Задачи учебного курса:

-изучение понятийного аппарата медиаобразования;

-характеристика основных этапов исторического развития медиаобразования в мире;
-анализ современной социокультурной ситуации, особенностей развития медиаобразования в различных странах;
-изучение медиаобразовательной методики;

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к изучаемому процессу развития медиаобразования; на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития медиаобразования.

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию (печатной и аудиовизуальной), педагогике, психологии, искусствоведению, культурологии, сравнительный анализ исторического развития медиапедагогики в разных странах, в различные периоды. Цикл практических занятий литературно-имитационного, театрализовано-ситуативного и изобразительно-имитационного типов. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний.

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

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:
-ключевые понятия курса («медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика» и др.);
-основные этапы исторического развития медиаобразования в России и за рубежом;
-главные черты этапов исторического развития медиаобразования в различные периоды и в разных социокультурных условиях, в конкретных странах;
-современную ситуацию в области развития медиаобразования;
-потенциальные возможности медиаобразования.
-типологию медиавосприятия;
-основы методики медиаобразования.

Практическая значимость: в результате занятий студенты должны не только обладать запасом знаний по истории, теории и методике медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической области.

Оценка итоговых знаний и умений студентов.
Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса:
-«отлично»: высокий уровень знания истории, теории и методики медиаобразования;
-«хорошо»: близкий к высокому (80%) уровень знания истории , теории и методики медиаобразования;

-«удовлетворительно»: средний уровень знания истории, теории и методики медиаобразования;
-«неудовлетворительно»: низкий уровень знания истории, теории и методики медиаобразования.

Тематический план спецкурса «Медиаобразование и медиаграмотность»

№	*Название темы*	*Лекц. (час.)*	*Практ. (час.)*
1	Первоначальное анкетирование студентов	-	2
2	Первоначальный опыт рецензирования медиатекстов студентами	-	2
3	Место и роль медиа и медиаобразования в современном мире	2	-
4	Основные термины, теории, ключевые концепции, направления медиаобразования	2	-
5	Основные исторические этапы развития медиаобразования в России	4	-
6	Основные исторические этапы развития медиаобразования в зарубежных странах	4	-
7	Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры	2	2
8	Методика проведения медиаобразовательных занятий	6	10
9	Итоговое анкетирование студентов	-	2
10	Итоговое рецензирование медиатекстов студентами	-	2
	ИТОГО: 40 часов	20	20

Программа спецкурса

Тема 1. Первоначальное анкетирование студентов

Результаты анкетирования дадут представление о медиапредпочтениях конкретной аудитории (наиболее популярные жанры, темы, функции, герои, другие мотивы обращения к медиатекстам), что учитывается педагогом при реализации всего комплекса курса.

Тема 2. Первоначальный опыт рецензирования медиатекстов студентами

Написанные студентами рецензии позволяют выявить исходные уровни медиавосприятия и способности к критическому анализу медиатекстов, характерные для данной аудитории.

Тема 3. Место и роль медиа и медиаобразования в современном мире

Рождение масс-медиа (печатный станок И.Гутенберга). Краткий обзор развития прессы, фотографии, звукозаписи, кинематографа, радио,

телевидения, видео, Интернета. Пресса и фотография XIX века и XX века: сравнительный анализ тенденций. Особенности современной социокультурной ситуации (интенсивное развитие звукозрительных средств информации, компьютерной техники, рыночного киновидеопроката, кабельного, эфирного, спутникового телевидения, видео, DVD, CD-ROM, IMAX, Интернета и т.д.). Специфика общения, контакта аудитории с масс-медиа и роль в этом процессе феномена массовой (популярной) культуры.
Медиаобразование в современном мире и его влияние на развитие личности. Связь медиаобразования с другими направлениями педагогики и гуманитарными науками. Поддержка медиаобразования со стороны ЮНЕСКО. Открытие новой специализации «медиаобразование» (03.13.30) в России.

Тема 4.Основные термины, теории, ключевые концепции, направления медиаобразования

Виды медиа (пресса, телевидение, кинематограф, видео, звукозапись, радио, Интернет). Документальные медиатексты (репортаж, очерк, портрет, интервью, публицистика, кинотелехроника и т.д.), их цели, задачи, функции. Научно-популярные медиатексты: популяризация научных идей. Просветительская и познавательная функция научно-популярных медиатекстов. Учебные медиатексты: отсутствие популяризации, расчет на профессиональную специфику аудитории. Игровые медиатексты (фильмы, телепередачи, видеоклипы, их специфика, тематическое многообразие и т.д.). Анимационные медиатексты (рисованные, объемные, аппликационные, силуэтные и др.), их роль, задачи, функции. Межвидовые связи и синтез видов медиа. Связь жанров аудиовизуальных медиа с жанрами литературы и театра. Специфика жанров игровых экранных искусств (трагедия, драма, мелодрама, комедия, детектив, триллер, мюзикл, ревю и др.). Понятие зрелищности жанра. Синтез жанров - характерное явление современной медиакультуры. Условность жанровых делений.
Основные понятия медиа и медиаобразования. Медиаобразование. Медиаграмотность. Медиатекст. Агентство. Категория медиа. Технология медиа. Язык медиа. Репрезентация. Аудитория. Критическое мышление. Медиавосприятие.

Инъекционная» (защитная, предохранительная) теория, идеологическая теория, культурологическая теория, семиотическая теория, теория развития критического мышления, практическая теория, эстетическая теория, социокультурная теория и другие теории медиаобразования. Их влияние и распространение в педагогических концепциях различных стран.

Тема 5. Основные исторические этапы развития медиаобразования в России

Медиаобразование на материале прессы, фотографии и кино в 20-х годах XX века. Кризис медиаобразования в эпоху сталинского тоталитаризма в 30-х – 40-х годах XX века. Возрождение медиаобразования в эпоху «оттепельной» либерализации (1956-1968). Развитие «эстетического подхода» в медиаобразовании в 70-е – 80-е годы. Новый импульс развития

медиаобразования в конце 80-х – начале 90-х годов XX века. Современные тенденции медиаобразования в России. Творчество выдающихся российских медиапедагогов.

Тема 6. Основные исторические этапы развития медиаобразования в зарубежных странах

Развитие медиаобразование в США, Канаде, Австралии, Великобритании, Франции и Германии в 20-х– 30-х, 40-х–50-х, 60-х-70-х, 80-х-90-х годах XX века. Роль ЮНЕСКО и Совета Европы в процессе медиаобразования. Международные конференции по медиаобразованию. Современные тенденции зарубежного медиаобразования.

Тема 7. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры

Установка на восприятие. Процесс медиавосприятия (образное обобщение, синтез элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования, условия восприятия, сопереживание и сотворчество). Уровни и типология медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация»). Возрастные, социальные, профессиональные, национальные и другие особенности восприятия медиатекстов. Феномен массового успеха медиатекстов разных видов и жанров. Основные причины популярности медиатекстов (фольклорность основы, зрелищность жанра, авторская интуиция, система «эмоциональных перепадов», опора на функцию компенсации, рекреацию и т.д.).

Тема 8. Методика проведения медиаобразовательных занятий

Виды и формы медиаобразования. Программы медиаобразования школьников и студентов. Лектории, утренники и вечера, посвященные медиакультуре. Фотовыставки и стенгазеты. Факультативы и кружки по медиакультуре. Дискуссионные медиаклубы. Любительские медиастудии. Репродуктивные, эвристические, игровые, проблемные медиаобразовательные занятия. Развитие полноценного восприятия учащихся на материале медиакультуры (модель, методика и т.д.), критерии развития аудитории в области медиакультуры.

Интегрированное медиаобразование в системе обязательных дисциплин: использование медиа в процессе преподавания литературы, музыки, изобразительного искусства, истории и других предметов.

Методика проведения школьного факультатива по основам медиакультуры. Общая модель (констатация уровней медиавосприятия; развитие умений критического анализа медиатекстов; формирование творческих умений на материале произведений медиакультуры), программа и методические принципы ведения факультатива по основам медиакультуры.

Анализ произведений медиакультуры (рассмотрение содержания ключевых эпизодов медиатекста, попытка разобраться в логике авторского мышления: в развитии конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.; выявление авторской концепции и выражение своего личного отношения к данной позиции создателей медиатекста).

Формы медиаобразования (лекции, беседы, письменные работы - рецензия, сочинение; творческие работы - написание репортажа, статьи, интервью, минисценария, «экранизации», рассказа от имени героя фильма, телепередачи; раскадровка, составление коллажей, афиш, киновидеосъемка и т.д.; эвристические, игровые занятия - викторины, конкурсы и т.д.; диспуты, конференции по различным темам, связанным с медиакультурой; экскурсии, встречи с деятелями медиакультуры и т.д.). Методика проведения социологического исследования предпочтений школьников в области медиакультуры.

Методика организации и проведения занятий киновидеоклуба. Дискуссионный киновидеоклуб, его задачи и функции. Методика проведения киновидеоклуба (вступительное слово, просмотр фильма, телепередачи, видеоклипа, коллективное обсуждение). Роль ведущего киновидеоклуба. Возможности организации киновидеоклубов в школах и вузах, при кинотеатрах, домах культуры, в учреждениях дополнительного образования.

Использование полученных знаний и умений в процессе студенческой педагогической практики. Медиаобразование учащихся в процессе педагогической практики студентов в школах, гимназиях, лицеях, учреждениях дополнительного образования (центрах эстетического воспитания, клубах по месту жительства), интернатах, детских домах, летних оздоровительных центрах: основные методические принципы и формы работы. Практическое применение полученных знаний во время проведения текущих и зачетных занятий со школьниками (факультативы, кружки, тематические утренники и вечера, викторины, игры и т.д.).

Тема 9. Итоговое анкетирование студентов

Данное анкетирование подводит итог всему курсу обучения, дает представление о том, насколько глубоко усвоены студентами полученные знания и умения, каковы изменения в медиавосприятии и развитии студенческой аудитории.

Тема 10. Итоговое рецензирование медиатекстов

Данное рецензирование медиатекстов также важно для итогового представления преподавателя о том, насколько изменился уровень медиавосприятия студентов, их критическое и творческое мышление, аналитические способности по отношению к произведениям медиакультуры.

Практические занятия спецкурса (ключевые темы)

Тема «Проблема медиавосприятия (с учетом различных видов и жанров)».

I. Овладение студентами креативными умениями на материале медиакультуры с помощью эвристической, игровой методики и технических средств.

Литературно-имитационные творческие задания: заявка на оригинальный сценарий медиатекста (фильма, телепередачи, клипа и т.д.); сценарная разработка - «экранизация» эпизода известного литературного произведения; сценарная разработка эпизода из собственной заявки на сценарий медиатекста; оригинальный минисценарий, рассчитанный на 3-5

минут экранного действия и осуществимый в практике студенческой видеосъемки; «режиссерский сценарий» - по написанному минисценарию или сценарной разработке эпизода.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра «на съемочной площадке»: а) режиссура - общее руководство согласно режиссерскому сценарию, выбор «актеров», «телеведущих», определение актерских, операторских, оформительских, звуко-музыкальных, светоцветовых решений, учет жанрово-стилистических особенностей произведения и т.д.; б) операторская реализация системы планов, ракурсов, мизансцен, движений видеокамеры, глубины кадра, и т.д.; в) осветительские, звукооператорские, декоративно-художественные, актерские, монтажные и иные задачи, анимация. Ролевая игра «дубляжно-тонировочный период»: а) сравнение различных вариантов переозвучивания эпизода - форсирование и микширование шумов, громкости речи, музыки, тембров, интонации и пр.; б) осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного произведения экранного искусства; в) освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.). Ролевые игры «Редакция газеты», «Издательский центр», «Рекламное агентство», «Теленовости», «Репортаж» и др.

Изобразительно-имитационные творческие задания: создание рекламных афиш (к своим заявкам или к медиатекстам профессионалов) с помощью коллажей с дорисовками; рисунки и коллажи на темы произведений медиакультуры; рисованные комиксы по мотивам популярных медиатекстов.

II. Восприятие медиатекстов.

Творческие задания на восстановление в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов медиатекстов в процессе коллективного обсуждения.

Литературно-имитационные творческие задания: описание основных признаков лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного медиатекста; описание лучших (худших) объективных (обстановка во время контакта и т.д.) и субъективных (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условий восприятия медиатекста; составление рассказа от имени героя медиатекста, сохранение особенностей его характера, лексики и т. п. (идентификация, сопереживание, сотворчество); постановка персонажа медиатекста в измененную ситуацию (с переменой названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и пр.); составление рассказа от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте; подбор прозаических, поэтических, театральных, живописных, музыкальных произведений, ассоциирующиеся с тем или иным медиатекстом, обоснование своего выбора; составление монологов (письма в редакции газет и журналов, на телевидение и киностудии и т.д.) от имени представителей аудитории с

различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры); раскрытие (на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры) сущности механизма «эмоционального маятника» (чередование эпизодов, вызывающих положительные (радостные) и отрицательные (шоковые) эмоции у публики; обоснование причин успеха у аудитории самых популярных медиатекстов (фильмов, компьютерных игр, телепередач и т.д.) последних лет (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций медиакультуры, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.); составление прогноза массового успеха медиатекстов по рекламным аннотациям (рекламные издания, телереклама и т.д.).

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра «установка на медиавосприятие» («учитель» и «ученики», «ведущий киноклуба» и «аудитория» и т.д.); театрализованный этюд на тему объективных и субъективных условий восприятия медиатекстов, разных уровней восприятия и т.д.

Тема «Критический анализ медиатекстов»

-выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих закономерности произведения в целом;

-анализ логики авторского мышления: в развитии конфликтов, характеров, идей, пространственно-временного и аудиовизуального ряда, монтажа и т.д.;

-определение авторской концепции и обоснование личного отношения к той или иной позиции создателей медиатекста. В том числе - эвристический подход: истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода медиатекста; верные и неверные варианты авторской концепции и т.д.

Литературно-имитационные творческие задания: аннотации и сценарии рекламных роликов (или антиреклама); варианты улучшения художественного качества тех или иных медиатекстов.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра на тему пресс-конференции с «авторами» медиатекста; ролевая игра на тему интервью с «зарубежными авторами медиатекста»; ролевая игра на тему «международной встречи медиакритиков»; «юридическая» ролевая игра, включающая «расследование» преступлений отрицательного героя медиатекста, «суд» над авторами медиатекста (гонение со стороны бюрократов, цензуры и пр.); театрализованный этюд на тему рекламной компании в масс-медиа (в прессе, на радио и ТВ, в интернетном сайте и т.д.);

Проблемные коллективные обсуждения и рецензирование медиатекстов (статей, радиопередач, фильмов, телепередач, клипов,

компьютерных игр, интернетных сайтов и т.д.): сопоставление и обсуждение рецензий, статей, книг профессионалов; подготовка рефератов, посвященных проблемам медиакультуры; устные коллективные обсуждения медиатекстов; письменное рецензирование медиатекстов.

Тема: «Методика медиаобразования»

Литературно-имитационные творческие задания: план-конспект урока, беседы со школьниками на материале медиакультуры; конспект вступительного слова перед коллективным просмотром медиатекста в школьной аудитории; сценарии викторин, конкурсов для школьников (на материале медиакультуры); обоснование планов курсовых и дипломных работ по проблемам медиаобразования.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевые игры «Урок», «Беседа со школьниками» на материале медиакультуры; театрализованные этюды на темы занятий медиаклубов для различных типов аудитории, утренников и вечеров на материале медиакультуры.

Литература к спецкурсу

(см. список литературы по медиаобразованию в конце настоящего издания)

8.3.Программы учебных курсов по специализации «Медиаобразование» 03.13.30.

(автор-составитель – профессор, д.п.н. А.В.Федоров)

Программа учебного курса «История медиакультуры»

(разработка программы осуществлена совместно с Н.П.Рыжих)

Пояснительная записка

В современной социокультурной ситуации в России (минусы: затяжной экономический кризис, нестабильность, региональные конфликты, слабое государственное финансирование сферы культуры и образования, низкий уровень жизни значительной части населения, явная и скрытая безработица и т.д.; плюсы: плюрализм мнений, свободное распространение информации, расширение возможностей для частных инициатив, культурных и образовательных контактов, внедрения технических новшеств и т.д.) все большее влияние и распространение приобретает медиакультура, которая в разных видах и формах (через печатные, телевизионные, кинематографические, видео и компьютерные каналы) интенсивно распространяется по всему миру.

Видео, CD-ROMы, DVD, Интернет предоставляют человеку возможность индивидуального общения с экраном. Он может выбрать интересующую его кассету (диск, сайт), и, к примеру, в любой момент остановить изображение, вернуть экранное действие назад (чтобы, например, лучше разобраться в сложном эпизоде, тексте и т.п.), получить дополнительную информацию в интерактивном режиме, просмотреть один и тот же аудиовизуальный материал на разных языках и пр. Иными словами, не только использовать все те преимущества, которые имеет процесс чтения книги, но и (в случае с персональным компьютером) в виртуальном мире реализовать свои творческие идеи. Уже сегодня созданы компьютерные игры с объемным изображением и звуком, рассчитанные не только на развлечение, но и на развитие памяти, реакции, интеллекта, логики, внимания, художественного восприятия и воображения. Современные технологии позволяют любому человеку создавать свои компьютерные газеты, журналы, фильмы, энциклопедии, интернетные сайты и т.д.

Огромные возможности для развития творческих способностей открывает видеосъемка, не требующая, в отличие от киносъемки, громоздкой системы проявки пленки, печатанья копий, синхронизации звука и пр. Видеосъемка теоретически доступна каждому, ее результаты можно тут же увидеть на экране телевизора или монитора. Как и общение с компьютерами, видеотворчество из достояния

профессионалов постепенно становится все более массовым явлением. Свою роль в экспансии медиа играет и спутниковое телевидение, благодаря которому можно принимать не пять-шесть каналов, как раньше, а несколько десятков (если не сотен), причем, из самых разных стран планеты.

Значение и роль медиакультуры возрастает поистине в геометрической прогрессии. Сегодня медиа (средства массовой коммуникации) - комплексное средство освоения человеком окружающего мира (в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах). Потенциал медиакультуры в современном образовательном процессе определяется широким спектром развития человеческой личности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого и критического мышления, мировоззрения, эстетического сознания (восприятия, умений художественного анализа и пр.), активизации знаний, полученных в процессе изучения традиционных дисциплин гуманитарного цикла. К сожалению, в большинстве современных российских высших и средних учебных заведений этот потенциал до сих пор остается нереализованным.

Вероятно, эта ситуация обусловлена противоречиями современного образовательного процесса в России, между:

-возросшей интенсивностью информационного потока (прежде всего аудиовизуального: кино, телевидение, видео, Интернет) и недостаточной технической оснащенностью многих учебных заведений для его полноценного освоения;

-значительной ролью медиакультуры в формировании сознания и мировоззрения учащихся и ее пунктирным местом в учебных планах средней и высшей школы, в сложившейся структуре традиционного образования;

-предпосылками к плодотворному осуществлению медиаобразования (отмена бюрократических запретов относительно поисков новых направлений в педагогических методиках, программах, введение широкого спектра дисциплин по выбору в вузах, гимназиях, колледжах и т.п.; расширение потенциальных возможностей педагогов и учащихся общаться с культурными ценностями с помощью медиа), сложившимися к началу XXI века, и их слабым использованием в массовом обучении.

Итак, в современной социокультурной ситуации как никогда ранее велики роль и значение медиакультуры в жизни людей, в первую очередь - молодежи. Популярность медиатекстов – у молодежи (да и у подавляющего большинства аудитории) определяется многими факторами: использование терапевтической, компенсаторной,

рекреативной, эстетической, познавательной, информационной, коммуникативной, нравственной, социальной, катарсический и других функций культуры; опора на зрелищно-развлекательные жанры (как правило, базирующиеся на мифологии), стандартизацию, серийность, сенсационность, систему «эмоциональных перепадов», позволяющую делать разрядку нервному напряжению зрителей; гипнотизм, угадывание желаний публики, интуицию и т.д.

За последние годы было проведено немало исследований, затрагивающих проблему влияния медиа на школьную и студенческую аудиторию. Их авторы в целом сходятся во мнении, что наряду с поп-музыкой и спортом общение с произведениями медиакультуры у детей и молодежи находится на одном из первых мест. При этом медиакультура (к примеру, телепередачи и экранные тексты Интернета), органично вобравшая в себя черты литературы, театра, музыки, изобразительного искусства, во многих случаях обладает более широким спектром воздействия.

Особое место в молодежной аудитории принадлежит студентам университетов и педагогических вузов. От того, насколько развитой будет индивидуальность учителя, его сознание, самостоятельное мышление, умение использовать средства массовой коммуникации в образовательном процессе, во многом зависит эффективность обучения в школах, лицеях, гимназиях, колледжах, техникумах, других средних учебных заведениях. И здесь роль и место медиакультуры становятся все более важными и весомыми, как в смысле развития творческих способностей личности, так и формирования восприятия и критического мышления.

«Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media - средства*) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.]. Медиаобразование 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, критического мышления, умений

полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык экранных искусств.

Итак, актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами истории медиакультуры, что далее станет основой для обретения ими исторически, теоретически и методически обоснованного представления о медиаобразовании, как об эффективном средстве развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – процесс исторического развития мировой медиакультуры.

Предмет учебного курса – основные этапы развития медиакультуры в России и за рубежом, виды и жанры медиакультуры, ее ключевые фигуры, наиболее характерные медиатексты и т.д.

Цель учебного курса: историко-искусствоведческий, культурологический анализ развития мировой медиакультуры с точки зрения его использования в процессе медиаобразования студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:

-определение понятия «медиа» и «медиакультура»; анализ основных терминов медиакультуры;

-характеристика основных этапов исторического развития медиакультуры в мире;

-анализ современной социокультурной ситуации, особенностей функционирования медиакультуры в различных странах;

-изучение творчества выдающихся отечественных и зарубежных мастеров медиакультуры;

-изучение и анализ конкретных медиатекстов (статей, фильмов, радио/телепередач, интернетных сайтов и т.д.).

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к изучаемому процессу исторического развития медиакультуры (с учетом совокупности ее элементов, взаимодействий между ними, их характера и т.д.); на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития мировой медиакультуры.

Методы: анализ научной литературы по медиакультуре (печатной и аудиовизуальной), искусствоведению, культурологии, сравнительный анализ исторического развития медиакультуры в разных странах, в различные периоды, синтез теоретических и практических концепций, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний, уровней медиавосприятия.

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

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:

-ключевые понятия курса («медиа», «медиакультура», «экранные искусства» и др.);

-основные этапы исторического развития медиакультуры в России и за рубежом;

-главные черты базовых этапов исторического развития медиакультуры в различные периоды и в разных социокультурных условиях;

-современную ситуацию в области развития медиакультуры;

-потенциальные возможности изучения истории медиакультуры для медиаобразования.

Практическая значимость: в результате занятий студенты будут не только обладать запасом знаний по истории медиакультуры, но и уметь использовать эти знания в педагогической области, в медиаобразовании учащихся.

Оценка итоговых знаний и умений студентов.

А. Показатели уровня развития студенческой аудитории в области медиакультуры:

-сенсорный показатель: частота контактов с произведениями медиакультуры (медиатекстами), способность ориентации в ее направлениях (выбор жанров, тематики и т.д.);

-мотивационный показатель: эмоциональные, гедонистические, компенсаторные, эстетические и иные мотивы контакта с медиатекстами;

-показатель понимания: знание истории медиакультуры;

-аналитический, интерпретационный показатель: уровень медиавосприятия, способности к аудиовизуальному мышлению, самостоятельному критическому анализу и синтезу пространственно-временной, звукозрительной формы медиатекста;

-творческий показатель: уровень творческого подхода в различных аспектах деятельности, прежде всего – перцептивной, аналитической.

Б. Показатели уровня восприятия студенческой аудитории в области медиакультуры:
-уровень «первичной идентификации»: эмоциональная, психологическая связь с фабулой (цепью событий) медиатекста;
-уровень «вторичной идентификации»: идентификация с персонажем медиатекста;
-уровень «комплексной идентификации»: идентификация с автором медиатекста с сохранением «первичной» и «вторичной» идентификации.
В. Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса:
-«отлично»: высокий уровень знания истории развития медиакультуры, высокий уровень показателей понимания и интерпретации, творческого показателя; высокий уровень «комплексной идентификации»;
-«хорошо»: высокий уровень знания истории развития медиакультуры, средний уровень показателей понимания и интерпретации, творческого показателя; средний уровень «комплексной идентификации»;
-«удовлетворительно»: средний уровень знания истории развития медиакультуры, близкий к среднему уровень показателей понимания и интерпретации, «комплексной идентификации», посредственные творческие показатели;
-«неудовлетворительно»: низкий уровень знания истории развития медиакультуры, низкий уровень показателей понимания и интерпретации, уровень «вторичной» или «первичной» идентификации, отсутствие творческих показателей.

Тематический план учебного курса «История медиакультуры»

№	**Название темы:**	**Лекц. (час.)**	**Практ. (час.)**
1	Основная терминология медиакультуры	1	**-**
2	Предшественники рождения печатных медиа	1	**-**
3	Изобретение и развитие книгопечатания	1	**-**
4	Рождение прессы	2	**-**
5	Печатные медиа в XX-XXI веках	3	2
6	Рождение и развитие фотографии	2	2
7	От телеграфа и телефона – к звукозаписи и радио	2	2
8	Рождение кинематографа и эпоха «Великого Немого» (1895-1926)	8	2
9	Мировой кинематограф 30-х - 40-х годов XX века	8	2
10	Мировой кинематограф 50-х-60-х годов XX века	12	8
11	Мировой кинематограф 70-х - 80-х годов XX века	14	8
12	Мировой кинематограф на современном этапе	10	6

13	Рождение и развитие телевидения и видеозаписи.	3	-
14	Эволюция отечественного и зарубежного радио/телевещания (50-е гг. XX в. – начало XXI в.)	10	4
15	Специфика аудиовизуальной медиакультуры и ее роль в современной социокультурной ситуации. Компьютерные системы и Интернет.	6	4
16	**ИТОГО: 123 час.**	**83**	**40**

Итоговая форма отчетности – зачет (в обоих семестрах обучения).

Описание программы учебного курса «История медиакультуры»

ТЕМА № 1. Основная терминология медиакультуры

Понятие «медиакультура» (культура средств массовой коммуникации). Термин «медиа» (от латинского “media” – средство) и его употребление в современном мире в качестве аналога СМК – средств массовой коммуникации (печать, пресса, фотография, радио, кинематограф, телевидение, видео, мультимедийные компьютерные системы, включая Интернет). Средства массовой информации как комплекс организационных структур и коммуникационных каналов для подготовки и передачи информации, предназначенной для массовой аудитории.

Медиатекст – произведение информационного или художественного характера, созданное для трансляции средствами массовой коммуникации (статья, фильм, радио/телепередача и т.д.). Источник информации (агентство медиа). Категория медиа. Язык медиа. Технология медиа. Репрезентация медиа. Медиавосприятие. Аудитория медиа.

ТЕМА № 2. Предшественники рождения печатных медиа

Условные знаки как первые попытки передачи мысли во времени и пространстве. Первобытное искусство: истоки письма. Книга наскальных изображений. Письма древних инков и индейцев. Пиктография. Египетские иероглифы. Изобретение алфавита. Три древнейших протоалфавита. Финикийский алфавит и греческое письмо. Западная разновидность греческого письма как основа латинского письма. Восточная разновидность греческого письма как основа славянских алфавитов. Великие славянские просветители Кирилл и Мефодий. Древние азбуки глаголица и кириллица – основа славянского письма.

Основа книги. Индийские рукописи на пальмовых листьях. Новгородские берестяные грамоты. Клинопись. Ассирийская библиотека в (VII в. до н.э.). Глиняная книга из Шумер.

Папирусные свитки древнего Египта. Книги – свитки Гомера, Сократа, Гераклита, Геродота, Архимеда (V-VIII вв. до н.э.). Александрийская библиотека. «Таблицы» Каллимаха - основа современной библиографии. Пергамская библиотека. Манускрипты и скриптории в Византии (IV в. н.э.). Киноварь – «рубер» - «рубрика» - «красная строка». Сурик - «минимум» - «миниатюра» - иллюстрация рукописной книги. Китайское письмо на шелке. «Шелк Цая» – китайская бумага.

Производство бумаги в Испании (XYI в.) Изоморфические орнаменты (XVII в.). Скрипторий (XVIII в.). Первая русская книга «Остромирово Евангелие» (середина XVI в.). «Изборник» (XVI в.) – начало русской рекомендательной библиографии. «Слово о полку Игореве» - памятник древнерусской литературы (XVI в.).

ТЕМА № 3. Изобретение и развитие книгопечатания

Принципы печатного процесса. Египетские скарабеи. Печатка - штамп гончара. Печатка - знак собственности. Идентичность оттисков как свойство штампов. Ткань как первый печатный материал. Гравированные доски для печати по ткани. Каменные книги конфуцианцев (II в. н.э.). Зеркальные рельефные знаки на деревянных дощечках. Печатный свиток. Ксилография. Ксилографические книги в Европе. Подвижный глиняный шрифт (Китай, XI в. н.э.). Изобретение оловянных литер и наборных касс в Китае (XII в.). Металлический шрифт в Корее (XIII в.).

Голландский первопечатник Л.Костер (начало XV в.). Основатель типографии голландец И.Фауст (середина XV в.). Типография П.Кастальди в Италии (середина XV в.). Изобретение устройства для отливки литер и печатного станка И.Гутенбергом в Германии. «Библия» - первая печатная книга (1455). Шествие печатного станка по Европе. Книги- «инкунабулы» (вторая половина XV в.). Миниатюрные издания Н.Жансона в Венеции (конец XV в.). Печатание географических карт и астрономических таблиц (XV в.). Ручная раскраска и красочная печать (конец XV в.). Воспроизведение изображений и текста ксилографическим путём - с наборной формы (высокая печать). Глубокая печать. А.Дюрер - великий мастер гравюры (конец XVI – начало XVII вв.). Издательский «Дом Плантена» (середина XV – начало XVI вв.).

«Первые иллюстрации» - Меццо-тинто (чёрная гравюра, 1642). Акватинта (1752). Тоновая (торцовая) гравюра (1774). Изобретение литографии (1797). Плоская печать, химическое печатание. П.Шиллинг - первый русский литограф (первая половина XIX в.).

Первая славянская типография в Кракове. Первые книги, напечатанные кириллицей (1491). Славянский просветитель Ф.Скорина.

«Псалтырь» и «Библия». «Малая подорожная книжка» – первое печатное издание на территории нашей страны (1522). И.Фёдоров - первый книгопечатник на Руси. «Апостол» - первая печатная книга, выпущенная Московской типографией (1564). «Азбука»- первый восточнославянский учебник, напечатанный И.Фёдоровым. Появление первой в Москве печатной мануфактуры - Печатного двора (начало XVII в.). Книжное дело в России в период петровской эпохи. «Букварь» К.Истомина (1691). Первый словарь (1704), «Арифметика» (1703). Академическая типография - первое в России научное книгоиздательство (1727). Появление и распространение издательско-полиграфических, книготорговых фирм в XIX веке. Ф.Брокгауз - основатель книгоиздательства энциклопедий (1808). Ф.Брокгауз и И.Ефрон - основатели Петербургского издательства «Энциклопедический словарь».

Станок Стенхоупа. Матрица и стереотип. Стан глубокой печати - передача давления по линии. Первая печатная машина (1812). Первый в мире номер газеты («Таймс»), оттиснутый на печатной машине (1814). Первая фабрика печатных машин (Вюрцбург, Германия). Первая отечественная печатная машина в типографии газеты «Северная Пчела» (1829). Плоскопечатные машины. Изобретение ротационной печатной машины. Механический наборщик букв (1840). Автомат-наборщик (1869). Линотип (1885). Офсетная печать (начало XX в.). Фотонаборная машина (XX в.).

ТЕМА № 4. Рождение прессы

«Летучие листки» в Германии. Газета «Цайтунг» (1501). Появление первых газет в Германии. Голландские Вестовые письма. Первая московская рукописная газета (1621). Немецкая «Ляйпцигер Цайтунг» - первая в мире ежедневная газета (1660). Выпуск утренних и вечерних газет в начале XVII в.

Возникновения научных журналов (Франция, Великобритания, Германия – вторая половина XVII в.). Появление газет в России: «Ведомости» (1702). «Санкт-Петербургские ведомости» Российской академии наук (1727). Н.Новиков (1744-1818) - создатель русской журналистики. Сатирический журнал «Трутень (1769). Журналы Н.Новикова «Пустомеля», «Живописец», «Кошелёк». Дамские и детские журналы. Первые иллюстрированные журналы. Русские журналы XIX века: «Северная пчела», «Отечественные записки», «Современник» и др. Официозная и либеральная пресса. Распространение нелегальных изданий. Многообразие спектра прессы в России на рубеже XIX-XX вв. («Биржевые ведомости», «Мир искусства», «Огонек», «Вестник воспитания», «Живой экран» и др.), отражавшие интересы различных политических и художественных

групп. Специализация прессы (официоз, оппозиция, дамское, детское, художественное чтение и т.д.).

ТЕМА № 5. Печатные медиа в XX-XXI веках

Взаимосвязь книги и периодических изданий. Виды книжных изданий (публицистические, профессиональные, научно-популярные, художественная литература, справочная и библиографическая литература, энциклопедии, литература для детей и юношества. Виды периодической печати: общественно-политическая; профессиональная; научно-популярная; художественная и др.

Жанры периодической печати: информационные (заметка, отчёт, интервью); аналитические (статья, рецензия, обозрение); художественно-публицистические (зарисовка, очерк, эссе, фельетон, памфлет); литературные (стихотворение, рассказ, новелла и др.), реклама.

Иллюстрационный материал в книге и прессе. Типы иллюстрационного материала (фотография, рисунок, комикс, карикатура, схема, диаграмма и другие). Книгоиздательские и журналистские профессии.

Последовательное развитие печатных медиа на Западе. Издательский дом Херста (США) как модель функционирования типичной медиа-империи в XX в. Имидж крупнейших западных газет («Вашингтон пост», «Нью-Йорк таймс», «Фигаро», «Таймс» и др.). Пресса тоталитарных режимов (Германия, 1933-1945; Китай, Северная Корея, Албания 50-х – 70-х гг. XX века). Западная пресса эпохи «холодной войны». Особенности функционирования коммунистической прессы («Юманите», «Унита») на Западе. Специализированная пресса в США, в Великобритании, Франции и Италии. Мировая пресса эпохи «политкорректности» и «угрозы терроризма».

Реорганизация печатных медиа в советской России 20-х гг. XX в. (политизация и идеологизация государственных печатных медиа при допущении лояльных к режиму частных издательств). Распространение подконтрольной Кремлю детской прессы («Пионер», «Пионерская правда», «Ёж» и др.) Тотальная национализация отечественных печатных медиа в 30-х гг. XX в. Ликвидация литературных группировок и их объединение под знаменем «соцреализма» (с 1932 г.). Фактическая политическая, жанровая, тематическая унификация центральной прессы («Правда», «Известия», «Труд» и др.). Резкое усиление цензуры. Особенности специализированных изданий эпохи 30-х – 50-х гг. («Красная звезда», «Литературная газета», «Работница», «Искусство кино», «Крокодил» и др.).

Отечественная пресса в годы второй мировой войны. Послевоенные репрессии по отношению к литературно-

художественным журналам (партийное постановление о журналах «Звезда» и «Ленинград» и др.) и творческой интеллигенции.

«Оттепельная» пресса 50-х – 60-х гг. XX в. («Юность», «Новый мир») и ее влияние на социокультурную ситуацию в стране. Подавление «либеральной» прессы авторитарным режимом 70-х – первой половины 80-х гг. XX в. «Литературная газета», «Иностранная литература» и «Советский экран» как наиболее популярные периодические художественные издания тех лет. Нелегальное распространение «Самиздата» (диссидентских изданий).

Пресса эпохи «перестройки»: резкое ослабление цензуры, бум толстых журналов («Новый мир», «Знамя», «Дружба народов», «Юность», «Звезда» и др.), ориентированных на публикацию ранее запрещенных цензурой произведений. Феномен массового успеха «Огонька» и «Аргументов и фактов». Пик книжного и журнального дефицита в России.

«Эпоха реформ» 90-х гг. XX в.: конкуренция государственных и частных издательств, газет и журналов. Насыщение книжного и газетно-журнального рынка. Расцвет «дамской» и детективной литературы. Резкое падение тиражей толстых журналов и многих газет. Фактическая отмена цензуры. Распространение эротических, националистических, шовинистических изданий. Активное внедрение на российский рынок крупнейших издательских групп Запада и иллюстрированных «глянцевых» журналов (“Cosmopolitan”, “Elle”, “Premiere”, “Paris-Match”, “Playboy” и др.). Становление и развитие рекламного бизнеса в российских печатных медиа. Ожесточенная конкуренция издательских домов (в сфере выпуска учебной литературы, госзаказов и т.д.). Расцвет специализированной прессы. Возникновение конкурентоспособных изданий нового типа.

ТЕМА № 6. Рождение и развитие фотографии

Светопись. Предшественники фотографии. Камера-обскура (XI в.). Светонепроницаемый ящик (XVI в.). Фотоэксперименты Н.Ньепса (1826). Дагерротипы - изобретение Л.-Ж. Дагера (1837). Фотографический способ размножения копий. Негатив и позитив. Изобретение первого держателя для плёнки-кассеты (Англия, 1854). Изобретение принципа цветной фотографии (1861). Первый переносной источник света в фотографии (1864). Создание фотобумаги (1874). Гибкая фотоплёнка и портативная фотокамера (США, 1884-1888). Начало любительской фотографии (1895). Появление панхроматических плёнок (1906). Первая машина-вспышка (1925).

Изобразительные средства фотографии. Первые портретные съёмки, съёмки пейзажей, архитектурных сооружений и бытовых сцен. Неуправляемое фотографирование. Необычные снимки,

нестандартные способы обработки фотоплёнки. Документальная фотосъёмка. Фотография в науке и в промышленности. Фотография и история. Фотография и естествознание. Фотография и космические исследования. Фотография и печать. Виды фотографических сообщений (отдельная фотография, фотомонтаж, слайд, диафильм). Профессии, связанные с фотографией. Творчество выдающихся фотохудожников.

Развитие фотографических жанров (портретных, пейзажных, документальных, научно-технических и др.).

Назначение снимка. Композиция. Виды фотографической образности. Режиссура в различных фотографических жанрах. Монтажный образ. Фотография в книге, в прессе, в интернетных сайтах. Объемная фотография (стереофотография, голография). Фотороманы. Фотофильмы. Использование фотографии в рекламе.

ТЕМА № 7. От телеграфа и телефона – к звукозаписи и радио

Использование до конца XVIII в. древних средств связи: акустических (колокол, рупор) и оптических (костёр, факел и др. примитивные световые сигналы). Оптические (семафорные) телеграфы (1794). Оптический телеграф Петербург-Варшава (1839). Электростатический телеграф (1785). Электрохимический телеграф (1802). Первый электромагнитный телеграф (1823). Телеграф Кука-Уинстона (40-е годы XIX в.).

Разработка принципа устройства телефонного аппарата (1849-1854). Первый образец телефонного аппарата (Германия,1861). Телефонная трубка А.Белла (1876). Изобретение микрофона (1878). Первая городская телефонная станция (США, 1878). Первые телефонные станции в России (1882).

Изобретение фонографа (Т.Эдисон, США, 1877). Механическая запись, граммофон.

Открытие свойств электромагнитных волн (Г.Герц, Германия,1886). Изобретение радио (А.Попов, Г.Маркони, 1896-1897). Эксперименты Н.Теслы (Чехия, конец 90-х гг. XIX в.). Детекторные приёмники (Россия, 1906). Применение электронных ламп в приёмных и передающих радиоустройствах (1904-1906). Подготовка регулярного радиовещания (1917 - 1924). Организация и начало регулярного массового отечественного радиовещания (1924 - 1932). Старт общесоюзной системы радиовещания (1932 -1936). Радиовещание в годы второй мировой войны (1939 -1945). Радиовещание в послевоенный период (1946 - 1955). Тотальный идеологический контроль отечественного радиовещания 30-х – 50-х гг.

Формирования обширной сети радиовещания на Западе. Рекламный бизнес в радиовещании. Игры и конкурсы в интерактивном режиме

прямого радиоэфира. Пропагандистское радиовещание, рассчитанное на слушателей иностранных государств: его цели и задачи.

Звуковые средства массовой коммуникации. Звукозапись как способ «консервации» звуковой информации, передачи её во времени. Связь средств звукозаписи и радио. Специфика звуковых средств массовой коммуникации: синтетический характер радиовещания и звукозаписи; сценарий радиосообщения и звукозаписи; выразительные средства звуковых медиа (звучащее слово, музыка, шумы); монтаж как принцип создания звуковых материалов. Виды радиопрограмм (общественно-политическая информация; радиопублицистика; литературно-драматические и музыкальные программы; образовательные программы; программы для молодёжи; программы для детей и юношества; реклама в радиовещании).

Виды звукозаписи (литературно-драматические, музыкальные, образовательные и другие).

Жанры радиожурналистики: информационные (заметка, радиоинтервью, радиорепортаж); аналитические (радиокорреспонденция, статья, рецензия, обозрение и др.); художественно-публицистические (радиозарисовка, радиоочерк, радиобеседа и др.); литературно-драматические (радиокомпозиция, радиопостановка).

Формы звукозаписи и их особенности: грамзапись, магнитная запись, лазерная, цифровая запись. Первоначальные сведения о процессе выпуска радиопередач и звукозаписи. Профессии, связанные с радиовещанием и звукозаписью.

ТЕМА № 8. Рождение кинематографа и эпоха «Великого Немого» (1895-1926)

Предшественники кинематографа. Аппарат Тимченко (Россия, 1893). Хронограф Ж.Демени (Франция, 1894). Опыты «движущейся фотографии» Т.Эдисона. Изобретение кинематографа братьями Люмьер (Франция, 1895). Демонстрация первых фильмов (Франция, 1895).

Д.Й.Гриффит и его открытия в области кинематографического языка. Фильмы Э.Штрогейма. Американские комедиографы эпохи немого кино (Ч.Чаплин, Б.Китон, Г.Лойд и др.). Зрелищные жанры «Великого Немого».

Импрессионизм во французском кино (Л.Делюк, Ж.Дюлак и др.). Авангард («Антракт» Р.Клера и др.). Экспрессионизм в немецком кино (Р.Вине, Ф.Ланг и др.). Сюрреализм (С.Дали и Л.Бунюэль). «Жанровый» кинематограф в России (1915-1918): фильмы В.Гардина, Я.Протазанова, Е.Бауэра.

Отечественный революционный киноавангард 20-х гг. XX в.: «Школа натурщиков» Л. Кулешова, «Фабрика эксцентрики» («ФЭКС»)

Г.Козинцева и Л.Трауберга, «Киноглаз» Д.Вертова. Творчество С.Эйзенштейна, В.Пудовкина, А.Довженко, Б.Барнета.

ТЕМА № 9. Мировой кинематограф 30-х - 40-х годов XX века

Приход звука (1926-1931) и цвета (середина 30-х гг. XX в.) в кино. Стереоскопические фильмы (середина 40-х гг. XX в.). Проведение первых масштабных международных кинофестивалей в Венеции, Москве (середина 30-е гг. XX в.) и Канне (1946). Утверждение престижа приза Американской киноакадемии («Оскар»).

Развитие английского и американского жанрового кинематографа (комедия, детектив, вестерн, гангстерский фильм, мюзикл, фильм ужасов, триллер и т.д.). Комедии Ч.Чаплина и Ф.Капры. Вестерны Д.Форда. Триллеры А.Хичкока. Анимационный кинематограф У.Диснея. Фильмы У.Уайлера и Ф.Ланга. Феномен О.Уэллса. Система звёзд (Г.Гарбо, В.Ли, М.Дитрих, Р.Хейуорт, М.Кориус, Д.Дурбин, И.Бергман, Х.Богарт, Л.Оливье, Г.Купер и др.).

Французское кино эпохи демократии (30-е гг. XX века), нацистской оккупации (1940-1944) и первых послевоенных лет. Творчество Р.Клера, М.Карне, Ж.Дювивье, Ж.Клузо, Ж.Ренуара, Р.Клемана, Ж.Габена, М.Морган и др. «Поэтический», «романтический» и «чёрный» кинематограф. Развлекательные жанры французского кино.

Тоталитарные тенденции в отечественном и немецком кинематографе 30-х-40-х гг. XX в.: темы, проблемы, идеи, герои (Л.Рифеншталь, Ф.Эрмлер, М.Ромм, М.Чиаурели и др.). Трактовка истории в отечественном кино 30-х-40-х годов (фильмы братьев Васильевых, М.Ромма С.Эйзенштейна, В.Пудовкина, А.Довженко, Е.Дзигана, М.Донского, А.Зархи и И.Хейфица, С.Юткевича и др.). Жанровый кинематограф (Г.Александров, И.Пырьев, Л.Орлова, М.Ладынина и др.). Фильмы военных лет.

Неореализм в итальянском кино: проблемы, тенденции, социальные корни, тематика, стилистика. Фильмы Р.Росселини, В. Де Сика, Дж. Де Сантиса, Л.Висконти. Значение неореализма для развития мирового искусства.

ТЕМА № 10. Мировой кинематограф 50-х-60-х годов XX века

Появление широкоэкранного (1953) и широкоформатного (1956) кинематографа как следствие острой конкуренции со стороны телевидения. Панорамное кино и циркорама (круговая панорама). Появление стереозвука в кино. Демонстрация первого в мире интерактивного фильма, управляемого компьютером (ЭКСПО в Монреале, 1967).

Американское кино: от «суперколоссов» («Бен Гур» У.Уайлера, «Спартак» С.Кубрика, «Клеопатра» Дж.Манкиевича и др.) к фильмам социальной критики (творчество С.Люмета, А.Пенна, С.Креймера,

М.Николса, Р.Олтмена, С.Поллака, Б.Раффелсона, Д.Хоппера, Н.Джуиссона, и др.). Звёзды 50-х - 60-х гг. XX в.: Дж.Дин, М.Монро, К.Дуглас, Г.Пек, Р.Бартон, Э.Тейлор, Дж.Фонда, М.Брандо Д.Хофман и др.).

Угасание неореализма и розовый неореализм в итальянском кино. Жанровый кинематограф эпохи «итальянского чуда» (Фильмы В. Де Сика, П.Джерми, Л.Коменчини, Д.Ризи, М. Моничелли, А.Сорди и др.). Творчество Ф.Феллини, Л.Висконти, М.Антониони, П.Пазолини. Звёзды итальянского экрана (А.Маньяни, Тото, В.Гассман, У.Тоньяцци, С.Лорен, Дж.Лолобриджида, М.Витти, К.Кардинале, Д.Мазина, М.Мастрояни и др.).

Французская «новая волна» (Ж.-Л.Годар, Л.Маль, К.Шаброль, Ф.Трюффо, А.Астрюк, А.Рене, А.Варда и др.): проблематика, тип героя, поиски формы. Жанровый кинематограф Франции (Кристиан-Жак, А.Юннебель, Ф. де Брока, Б.Бордери, Ж.Ури, Р.Вадим, К.Лелуш, Ж.Деми, А.Кайатт, Ж.-П.Мельвиль, Э.Молинаро, Р.Энрико, Х.Джованни и др.) и его звёзды (Ж.Маре, Б.Бардо, Ж.Моро, И.Монтан, С.Синьоре, Ж.Филипп, М.Мерсье, А.Делон, Ж.-П.Бельмондо, Бурвиль, Л.Вентура, Л. де Фюнес, К.Денёв и др.). Интеллектуальный кинематограф (Р.Брессон, М.Дюра, А.Робб-Грийе и др.).

Немецкий кинематограф западной и восточной зоны: тематические и художественные различия, Испанский кинематограф эпохи авторитаризма: господство притчи (фильм Л.Бунюэля, К.Сауры, Л.Берланги, Х.-А. Бардема и др.) Шведский кинематограф и творчество И.Бергмана. Шведская актёрская школа (М. фон Сюдов, Э.Йозефсон, Б.Андерсон, Л.Ульман и др.).

«Малокартинье» в отечественном кино начала 50-х. «Теория бесконфликтности». «Оттепель» второй половины 50-х (фильмы Г.Чухрая, М.Хуциева, М.Калатозова и С.Урусевского, А.Алова и В.Наумова и др.). «Поэтический кинематограф», «живописное кино», «поток жизни» и др. течения. Фильмы С.Параджанова, О.Иоселиани, Г.Панфилова, Л.Шепитько, А.Кончаловского и других мастеров отечественного экрана. Феномен А.Тарковского. Проза и фильмы В.Шукшина. Жанровый кинематограф (Комедии Л.Гайдая, Э.Рязанова, Г.Данелия, приключенческие и фантастические ленты, детективы). Проблемы экранизации (С.Бондарчук, А.Зархи, Г.Козинцев И.Хейфиц и др.). Усиление антидемократических тенденций (цензура и т.д.) по отношению к кино во второй половине 60-х годов: причины и следствия.

Кинематограф Восточной Европы: «польская школа» (фильмы А.Вайды, А.Мунка, А.Форда, В.Хаса и др.), расцвет чехословацкого кино 60-х годов (М.Форман, И.Менцель, В.Хитилова, Ю.Якубиско,

В.Ясный, Я.Кадар и Э.Клосс и др.), югославское (А.Петрович, Д.Макавеев и др.) и венгерское (А.Ковач, З.Фабри, И.Сабо, М.Янчо и др.) киноискусство.

Кино Японии. Творчество А. Куросавы, К.Синдо и др.

ТЕМА № 11. Мировой кинематограф 70-х - 80-х годов XX века

Усиление конкуренции со стороны телевидения и видео. Эксперименты с голографией и компьютерными спецэффектами (70-е гг. XX в.). Начало внедрения системы объемного звука “Dolby” (80-е гг. XX в.). Появление первых «синеплексов» (многозальных кинотеатров).

Триумф американского жанрового кино (фильмы С.Спилберга, Дж.Лукаса, У.Фридкина, М.Скорсезе, Ф.Копполы, Дж.Карпентера, Дж.Лендиса, Р.Поланского, Р.Земекиса, Д.Линча, Б.Де Палма, С.Пекинпа и др.). «Ретромода» 70-х, фильмы катастроф и ужасов, фантастика, комедии, и мелодрамы. Американское и английское интеллектуально-философское кино (В.Аллен, П.Гринвей, С.Кубрик, Дж.Лоузи, Р.Олтмен, М.Форман и др.). Голливудские звёзды: Дж.Николсон, Л.Минелли, Р.Редфорд, П.Ньюмен, Б.Стрейзанд, С.Сталлоне, А.Шварценеггер, Э.Пачино, М.Дуглас, К.Тернер, Х.Форд, К.Бейсинджер, М.Рурк и др.

Итальянский (Д.Дамиани, Д.Монтальдо, К.Лидзани, П.Скуитьери, Ф.Рози) и французский (И.Буассе, Ж.Годар, М.Кармиц, Коста-Гаврас и др.) политический кинематограф: проблемы, темы, жанры.

Французское кино: смена поколений – работы «классиков» (Ж.-Л.Годар, Ф.Трюффо, К.Шаброль, Р.Брессон, Л.Маль, А.Рене и др.) и новых мастеров (Б.Блие, К.Миллер, М.Пиала, Б.Тавернье, А.Тешине, В.Боровчик, А.Жулавский, Л.Бессон, Л.Каракс и др.), проблематика, стилистика их работ. Жанровый кинематограф Франции (фильмы М.Девиля, И.Робера, Р.Энрико, Э.Молинаро, К.Зиди, Ж.Лотнера, К.Лелуша и др.). Звёзды французского экрана (Ф.Нуаре, Ж.-Л. Трентиньян, И.Юппер, И.Аджани, С.Марсо, П.Ришар, Н.Бай, А.Жирардо, С.Кристель, Д.Санда, К.Ламбер, Р.Шнайдер, Дж.Биркин и др.).

Итальянское кино: последние работы Л.Висконти, П.-П.Пазолини, В. Де Сика. Фильмы Ф.Феллини и М.Антониони. Творческий путь Б.Бертолуччи, Л.Кавани, С.Леоне, Э.Скола, братьев Тавиани, М.Феррери и других мастеров итальянского экрана тех лет. Жанровый кинематограф и его звёзды (О.Мути, С.Сандрелли, А.Челентано, Л.Антонелли и др.).

Кинематограф Германии. Творчество Р.-В.Фассбинцера, В.Херцога, Ф.Шлендорфа, В.Вендерса, М. фон Тротта. Испанский кинематограф: лидерство К.Сауры. Шведский кинематограф: И.Бергман, В.Шеман, Б.Видберг.

Уход в экранизации классических литературных произведений и создание фильмов на историческую тему - характерная тенденция творчества ведущих отечественных мастеров 70-х-80-х годов (А.Кончаловский, Н.Михалков, Г.Панфилов, Э.Климов, С.Соловьёв, Л.Шепитько, И. Квирикадзе, А.Алов и В.Наумов, Т.Абуладзе, Р.Балаян, С.Параджанов, А.Герман, К.Муратова В.Мотыль, Г.Полока, В.Рубинчик, М.Швейцер, С.Овчаров, А.Сокуров и др.). Цензурные и творческие сложности реализации авторских замыслов в современной теме (фильмы А.Миндадзе и В.Абдрашитова, И.Авербаха, Д.Асановой, Р.Быкова, А.Смирнова, Р.Балаяна, Н.Губенко, С.Соловьёва, М. Хуциева и др.). Российский жанровый кинематограф (А. Митта, В.Меньшов, и др.). Фильмы А.Тарковского, В.Шукшина, О.Иоселиани. Изменение социокультурной ситуации (вторая половина 80-х гг. XX в.), отмена цензуры, выход на широкий экран «полочных» фильмов. Открытие новых тематических, проблемных и жанровых возможностей отечественного кино.

Кинематограф Восточной Европы: польские фильмы «морального беспокойства» (А.Вайда, К.Занусси, К.Кеслевский), венгерская антитоталитарная волна (П.Шандор, П.Габор, И.Сабо, З.Фабри и др.), усиление критических тенденций в югославском и болгарском кино. Насильственное подавление творческой свободы и упадок восточногерманского, чехословацкого и румынского кино.

Японское кино (А. Куросава, Н.Осима, К. Синдо и др.).

ТЕМА № 12. Мировой кинематограф на современном этапе

Дальнейшее усиление тенденций технизации и компьютеризации американского жанрового кино (кинотеатры с объемным звуком Dolby Digital, DTS, кинотеатры объемного изображения повышенной четкости IMAX, интерактивное кино, кинематограф на DVD с оптическим проектором и т.д.).

Развитие отечественного кино в 90-х гг. XX -начала XXI в.(фильмы Н.Михалкова, А.Кончаловского, В.Пичула, К.Лопушанского, Ю.Мамина В.Тодоровского, А.Сокурова, А.Балабанова и др.). Проблема проката в условиях рынка. Российские кинофестивали как средство поддержания национального кинематографа. Падение кинотеатрального фильмопроизводства в России на фоне резкого увеличения производства телесериалов на рубеже XX-XXI веков. Конкуренция российских кинопремий «Ника» и «Золотой орел».

Новые имена в кинематографе США, Франции, Италии, Германии Коренное изменение ситуации в кинематографе Восточной Европы в целом (в связи с крушением большинства авторитарных политических режимов, объединением Германии и т.д.).

Кинематограф Латинской Америки, Австралии, Азии, Америки.

ТЕМА № 13. Рождение и развитие телевидения и видеозаписи

Понятие «телевидение». Научная база и прообразы телевизионных устройств. «Телефотограф» (П.Бахметьев, Россия, 1880) – первый предшественник телевизора. Начало механического телевидения (Польша, 1884). «Триада цветов» - прообраз цветного телевидения (Россия, 1899). Введение термина «телевидения» (К.Перский, Россия, 1900). «Катодная телескопия» (Б.Розинг, Россия, 1907). Электронная система телевидения (Великобритания, 1908). Предпосылки для зарождения катодного (электронного) телевидения. Первое переданное и принятое телевизионное изображение (Б.Розинг, Россия, 1911). Механическое телевещание (Россия,1931). Первый российский телефильм (1932). Первые опыты создания электронного телевидения (В.Зворыкин, Ф.Фарсуорт, И.Адамиан, В.Грабовский) в середине 30-х гг. XX в. Основные принципы телетрансляции. Телепередающая башня и телеантенна. Телевизионные каналы и стандарты.

Строительство первого центра электронного телевидения в Москве (1937). Возобновление работы Московского телецентра (1945). Дальнейшее развитие и распространение телевидения. Приоритет прямых трансляций в телевидении 50-х-60-х гг. XX в. Рождение отечественного цветного телевидения (1967). Система стерео (1975) и стереоцветного телевидения (1979) П.Шмакова (Россия). Система спутниковой ретрансляции. Кабельное телевидение. Интерактивное телевидение. ТВЧ (телевидение высокой четкости).

Рождение и развитие видео. Видеозапись как способ «консервации» аудиовизуальной информации, передачи её во времени. Взаимосвязь телевидения, кино, видео. Видео 70-х годов XX века: первые попытки создания бытовой видеотехники. Современная видеотехника: видеомагнитофоны, видеокамеры, камкордеры и т.д. Использование видеодисков, DVD, CD-ROM для записи и воспроизведения качественного изображения. Видеофильмы и видеоклипы. Возможности видео. Перспективы развития видео.

Тема № 14. Эволюция отечественного и зарубежного радио/телевещания (50-е гг. XX в. – начало XXI в.)

Отечественное телевидение и радиовещание 50-х – 60-х гг. XX в. Преобладание «прямого эфира» и локальных трансляторов сигнала на ТВ. Начало перехода к централизованному телевещанию (1957). Организационные трансформации на телевидении и радиовещании (деятельность Гостелерадио). Постепенное вытеснение прямых телетрансляций видеозаписью. Усиление цензуры. Наиболее характерные телепередачи 60-х – 70-х годов («Клуб кинопутешественников», «КВН», «Кинопанорама», «Музыкальный

киоск», «Кабачок 12 стульев», «Голубой огонек», «Алло, мы ищем таланты» и др.). Создание первых российских телесериалов («Вызываем огонь на себя», «Майор Вихрь», «Большая перемена», «17 мгновений весны» и др.) Появление интеллектуальных игровых программ («Что? Где? Когда?»). Наиболее популярные телеведущие (А.Масляков, С.Жильцова, В.Леонтьева, А.Каплер, Э.Рязанов и др.).

Телевизионные программы эпохи «перестройки» (1986-1991): «Взгляд», «12 этаж», «До и после полуночи» и др. Роль телевидения и радио в изменении общественного сознания. Новый имидж ведущих (В.Листьев, А.Любимов, В.Мукусев, В.Молчанов, В.Познер и др.). «Телемосты». Возобновление телетрансляций в прямом эфире. Политизация телевидения и радиовещания. Ликвидация Гостелерадио.

Телевидение и радиовещание 90-х гг. XX в. Возникновение и развитие коммерческих радиостанций («Европа-плюс», «Радио ностальжи», «Серебряный дождь», «Русское радио» и др.) и телеканалов (НТВ, ТВ-6, REN-TV и др.). Внедрение FM-стереоволн в радиовещании. Активное распространение рекламных блоков и видеоклипов. Создание государственного некоммерческого канала «Культура» Вещательные и программопроизводящие телеструктуры. Реорганизации на первом телевизионном канале. Появление сети игровых программ с денежными призами («Кто хочет стать миллионером?», «Слабое звено» и др.). Ток-шоу («Я сама», «Про это» и др.). Реальные шоу («За стеклом», «Последний герой», «Фабрика звезд», «Стань звездой»). Резкое увеличение доли иностранной теле/кинопродукции в российском эфире. Постепенное формирование разветвленного рынка российских телесериалов («Каменская», «Менты», «Убойная сила», «Бандитский Петербург», «Самозванцы» и др.). Музыкально-развлекательные телеканалы (MTV, МузТВ и др.). Новые ведущие и продюсеры (К.Эрнст, И.Дыховичный, Л.Ярмольник, Н.Фоменко и др.). ТЭФИ («Телевизионный эфир») и другие конкурсы телепрограмм в России. Структура и состояние теле/радиовещания в России в наши дни. Сочетание государственного и негосударственного теле/радиовещания, дифференцированность программ. Федеральное, региональное и местное вещание. Понятие «формат радиостанции». Особенности построения утреннего, дневного, вечернего и ночного теле/радиовещания.

Роль и место радио и телевидения в системе современных средств массовой коммуникации. Основные тенденции мирового радиовещания и телевидения XX века. Глобализация и специализация телерадиовещания. Влияние социокультурной ситуации на изменение характера, проблематики, тематики и форм передач.

Информационные, учебные, художественные и игровые программы. Передачи, посвящённые литературе, театру, музыке, живописи, архитектуре, хореографии, кино и другим видам искусства. Ведущие мастера радио и телевидения. Феномен сериала. Телетеатр и его традиции. Компьютерная техника и телевидение. Спецэффекты.

Виды телевизионных программ (информационно-публицистические, художественные, образовательные программы; телевизионные игры и развлекательные программы; ток-шоу; телепрограммы для молодёжи; телепрограммы для детей и юношества; реклама).

Жанры тележурналистики: информационные (сообщение в кадре, телесюжет, телеинтервью, телерепортаж, пресс-конференция); аналитические (телеобозрения и др.); публицистические (телезарисовка, телеочерк, телеэссе и др.).

Основные телевизионные профессии.

Тема № 15. Специфика аудиовизуальной медиакультуры и ее роль в современной социокультурной ситуации. Компьютерные системы и Интернет.

Специфика аудиовизуальной медиакультуры: сценарная основа аудиовизуального медиатекста; синтетическая природа аудиовизуальных медиа; выразительные средства аудиовизуальных медиа (кадр, ракурс, план, монтаж, деталь в кадре, цвет, соотношение звукового и зрительного ряда, звучащее слово, музыка, шумы); монтаж как основополагающее средство организации аудиовизуального медиатекста; эффекты присутствия и участия в процессе просмотра аудиовизуального медиатекста; идентификация зрителя с персонажами аудиовизуальных медиатекстов.

Особенности современной социокультурной ситуации и роль медиакультуры в обществе при продолжающемся интенсивном развитии массовой коммуникации. Специфика и взаимосвязь различных видов медиа. Медиакритика и кинокритика: цели, задачи, функции.

Интернет и мультимедийные компьютерные системы. Компьютерные игры. Основные этапы развития Интернета в России и за рубежом. Интернетные порталы, сайты, тексты. Интернетная пресса. Интернетный сайт – как синтезированная модель аудиовизуальных и печатных медиа.

Список литературы к учебному курсу «История медиакультуры»

Баженова Л.М. Наш друг экран. Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.
Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
Баренбаум И.Е. История книги. – М.: Книга, 1984.
Бернштейн С.И. Язык радио. М.: Наука, 1977.
Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П., Лучинский Ю.В., Станько А.И. История мировой журналистики. – Москва: Март, 2003. – 432 с.

Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 96 с.
Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 64 с.
Борев В.Ю. Видео: Техника. Досуг. Культура. - М.: Профиздат, 1990. - 208 с.
Борев В.Ю., Коваленко А.В. Культура и массовая коммуникация. – М.: Наука, 1986. – 304 с.
Вайсфельд И.В., Демин В.П., Михалкович В.И., Соболев Р.П. Встречи с Х музой: Беседы о киноискусстве. В 2-х т. - М.: Просвещение, 1981. Т.1. - 223 с. Т.2. - 175 с.
Вартанов А.С. От фото до видео. М.,1996.
Вартанов А.С. Фотография: документ и образ. М., 1983.
Васильева Т.В. Теле и радиоинформация. – Л.: ЛГУ, 1987.
Вачнадзе Г.Н. Всемирное телевидение: Новые средства массовой информации, их аудитория, техника, бизнес, политика. - Тбилиси: Ганатлеба. - 1989. - 572 с.
Владимиров Л.И. Всеобщая история книги. – М., 1988.
Ганичев В.Н. Молодежная печать: история, теория, практика. - М.: Мысль, 1976. - 286 с.
Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. - М.: Высшая школа, 1986. - 224 с.
Гура В.В. Понятие медиаграмотности в эпоху «экранной культуры» и информационного общества//Материалы международного научного симпозиума «Информационная парадигма в науках о человеке». – Таганрог: Изд-во Таганрог. радиотехнического ун-та, 2000.
Жабский М.И, Тарасов К.А., Фохт-Бабушкин Ю.У. Кино в современном обществе: Функции – воздействие – востребованность. – М.: Министерство культуры РФ, НИИ киноискусства, 2000. – 376 с.
Засурский Я.Н., Вартанова Е.Л., Засурский И.И., Раскин А.В., Рихтер А.Г. Средства массовой информации постсоветской России. М., 2002.
Звезды Голливуда /Ред. Е.Н.Карцева. - М.: Искусство, 1995. - 400 с.
Зоркая Н.М. Уникальное и тиражированное. Средства массовой информации и репродуцированное искусство. - М.: Искусство, 1981. - 167 с.
Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
Иоффе А.И. Введение в книговедение: Учебное пособие. - М.: МГИК, 1986.
История советского кино/Ред. Х.Абул-Касымова, С.Гинзбург и др. В 4 т. - М.: Искусство, 1969-1978.
Капралов Г.А. Человек и миф: Эволюция героя в западном кино (1965-1980). - М.: Искусство, 1984. - 397 с.
Кино: Политика и люди (30-е годы) /Отв. ред. Л.Х.Маматова. - М.: Материк, 1995. 231 с.
Кино: Энциклопедический словарь / Гл. ред. С.И.Юткевич. - М.: Сов. энциклопедия, 1986. - 640 с.
Киномания-97. Энциклопедия российского киноискусства. М.: Коминфо, 1997 (CD-ROM).
Комаров С.В. Великий немой. Из истории зарубежного киноискусства (1895-1930). - М.: ВГИК, 1994. - 304 с.
Компьютерные телекоммуникации – школе/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1995. – 168 с.
Коркосенко С.Г. Основы творческой деятельности журналиста. СПб, 2000.
Коркосенко С.Г. Основы теории журналистики. СПб, 1995.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. - Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. – 272 с.
Кудрявцев С.В. + 500. - М.: А/О Прогресс, 1994. - 396 с.
Кудрявцев С.В. 500 фильмов. - М.: СП ИКПА, 1991. - 381 с.
Кудрявцев С.В. Все - кино. - М.: Каскад, 1995. - 376 с.
Кудрявцев С.В. Последние 500. - М.: Каскад, 1995. - 404 с.
Кузнецов И.В. История отечественной журналистики (1917-2000). М., 2002.
Кузнецов В.М. Учебное телевидение. – М.: Высшая школа, 1990.

Левшина И.С. Любите ли вы кино? - М.: Искусство, 1978. - 254 с.
Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
Лучинский Ю.В. Очерки истории зарубежной журналистики. Краснодар, 1996.
Мейлах В.С. Процесс творчества и художественное восприятие. - М.: Искусство, 1985. - 318 с.
Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. СПб, 1996.
Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. М., 1966.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
Муратов С. А. Нравственные принципы тележурналистики. М., 1997.
Муратов С.А. Активные методы обучения в телевизионной журналистике. М., 1981.
Муратов С.А. Диалог: Телевизионное общение в кадре и за кадром. М., 1983.
Муратов С.А. ТВ – эволюция нетерпимости. М., 2000.
Муштаев В.П. Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. - М.: Педагогика, 1985. - 104 с.
Нечай О.Ф. Основы киноискусства. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
Нечай О.Ф. Ракурсы. О телевизионной коммуникации и эстетике. - М.: Искусство, 1990. - 119 с.
Нечай О.Ф., Ратников Г.В. Основы киноискусства. Учебное пособие для некинематографических вузов. Минск: Выш. школа,1985. – 368 с.
Основы радиожурналистики. - М., 1984.
Основы телевизионной журналистики: Учебное пособие/Под ред. А.Я.Юровского. - М., 1987.
От открытой школы – к открытому обществу: развитие сетевых образовательных инициатив/Под ред. Е.Н.Ястребцовой, Я.С.Быховского. – М., 1999.
Очерки истории российского телевидения/Ред. кол. В.В.Егоров и др. – М.: Воскресенье, 1999. – 412 с.
Пензин С.Н. Американское кинопутешествие. – Воронеж: Изд-во Киновидеоцентр им В.М.Шукшина, 2001. – 84 с.
Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1984. – 188 с.
Пензин С.Н. Основы киноискусства. Методические указания для студентов естественных и гуманитарных факультетов. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001.
Пензин С.Н. Уроки кино. – М.: Изд-во ВБПК, 1986. – 66 с.
Первый век кино. Энциклопедия. М., 1996.
Поличко Г.А. Кинопедагогика: предложения о проблеме...//Специалист. - 1993. - № 1. - С. 16-17.
Поллак П. Из истории фотографии. М.: Планета, 1983.
Режиссерская энциклопедия. Кино Европы /Отв. Ред. Г.Н.Компаниченко. Сост. М.М.Черненко. – М.: Материк, 2002. – 204 с.
Режиссерская энциклопедия. Кино США /Отв. Ред. Е.Н.Карцева. – М.: Материк, 2000. – 276 с.
Российское кино: Парадоксы обновления /Ред. А.Г.Дубровин, М.Е.Зак. - М.: Материк, 1995. - 141 с.
Рыбак Л.А. Наедине с фильмом. Об искусстве быть кинозрителем. - М.: Изд-во БПСК, 1980. - 57 с.
Рыбак Л.А. Русская классика на экране. - М.: Изд-во БПСК, 1976. - 63 с.
Рыбак Л.А. Сов. литература на экране. - М.: Изд-во БПСК, 1978. - 64 с.
Рыжих Н.П. Художественное воспитание на материале экранных искусств//Педагогика искусства в творческих поисках. - М.,1996. - С.184-185.

Рыжих Н.П. Изучение англоязычных экранных искусств студентами неязыковых специальностей//Наука и образование Зауралья. – 2000. - № 3. – С. 233-237.
Рыжих Н.П. Подготовка студентов факультета социальной педагогики к организации досуговой деятельности на материале экранных искусств//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. – С.73-74.
Самарцев О.Р. Телевидение, личность, образование: Очерки теории образовательного телевидения - Ульяновск: Ульян. Дом печати, 1998. - 224 с.
Смелкова З.С. Потайной фонарь. - М.: Изд-во БПСК, 1971. - 72 с.
Собкин В.С. Телевидение и образование: Опыт социологических исследований 1980-90-х//Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII/Под ред. В.С.Собкина. – М., 2000.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: МП Новая школа, 1993. - 90 с.
Федоров А.В. «За» и «против»: Кино и школа. – М.: ВБПК, 1987. – 66 с.
Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР. - 708 с.
Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
Федотова Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления. – М., 1996.
Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура: Словарь. – Омск: Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, Омск. гос. ун-т, 2000. – 149 с.
Холмов М.И. Становление сов. журналистики для детей. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1983 . - 209 с.
Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 45 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагог. наук, 1990. - 66 с.
Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М.: Мысль, 1973. – 213 с.
Шкондин М.В. Средства массовой информации: системные характеристики. – М., 1995.
Энциклопедия кино Кирилла и Мефодия. М., 2002 (CD-ROM).
Юренев Р.Н. Краткая история киноискусства. - М.: Академия, 1997. – 288 с.
Якушина Е.В. Изучаем Интернет. Создаем Web-страничку. - СПб.: Питер-пресс, 2000. - 256 с.
Ярошенко В.В. Информационные жанры журналистики. – М., 1976.
Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. – М: Проект Гармония, 1999. - М., 2000. – 224 с. - М.: Федерация Интернет-образования, 2001. – 240 с.
Ястребцева Е.Н., Шариков А.В. Медиакультура: состояние вопроса//Вестник медиаобразования. – 1995. - № 1.

Программа учебного курса «Социология медиакультуры»

Пояснительная записка

Социология медиакультуры и медиаобразования - важнейшая сфера деятельности современного медиапедагога. Социологические методы позволяют осуществить контент-анализ медиатекстов, получить объективную картину медиапредпочтений в конкретной возрастной аудитории, выявить уровни медиавосприятия и способности к анализу медиатекстов, уровни развития аудитории в области медиакультуры, эффективность медиаобразовательных курсов и т.д.

Актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами (особенно – будущими педагогами) социологии медиакультуры и медиаобразования как эффективного средства выявления уровней медиавосприятия и способности к анализу медиатекстов, уровней развития аудитории в области медиакультуры, эффективности медиаобразовательных курсов и т.д.

Объект учебного курса – процесс социологического исследования в области медиакультуры и медиаобразования.

Предмет учебного курса – основные направления социологии в области медиакультуры и медиаобразования

Цель учебного курса: изучение студентами социологии медиакультуры и медиаобразования с точки зрения использования этих знаний в процессе обучения аудитории.

Задачи учебного курса:

-анализ основных целей и задач социологии в области медиакультуры и медиаобразования;

-анализ процесса медиавосприятия, основных понятий психологии медиавосприятия;

-изучение и анализ типологии уровней медиавосприятия;

-изучение и анализ типологии уровней оценки (анализа) медиатекстов;

-изучение метода контент-анализа медиатекстов;

-анализ причин феномена массового успеха медиатекстов у аудитории;

-изучение основных технологий социологических исследований в области медиакультуры и медиаобразования;

-изучение классификации показателей развития аудитории в области медиакультуры.

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к изучаемому процессу социологического исследования в области медиакультуры и медиаобразования.

Методы: анализ научной литературы по социологии медиакультуры и медиаобразования, психологии, педагогике, философии, искусствоведению, культурологии, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний.

Место учебного курса в учебном плане вуза: курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «Социология», «Психология», «Педагогика», «История образования», «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 («социология медиакультуры», «медиа», «медиакультура», «медиаобразование», «медиатекст», «контент-анализ», «медиавосприятие», и др.);

-характерные особенности конкретных социологических исследований в области медиакультуры и медиаобразования в разных социокультурных условиях;

-современную ситуацию в области развития социологии медиакультуры и медиаобразования;

Практическая значимость: в результате занятий студенты должны не только обладать запасом знаний по социологии в области медиа и медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической практике.

Тематический план учебного курса «Социология медиакультуры»

№	Название темы:	Лекц. (час.)	Практ. (час.)
1	Цели и задачи социологии медиакультуры и медиаобразования	2	-
2	Процесс медиавосприятия, понятие о психологии медиавосприятия	8	4
3	Типология уровней медиавосприятия	4	-
4	Типология уровней оценки (анализа) медиатекстов	4	-
5	Контент-анализ медиатекстов. Феномен их массового успеха	7	
6	Основные технологии социологических исследований в области медиакультуры и медиаобразования	10	16
7	Классификация показателей развития аудитории в области медиакультуры	2	-

8	**ИТОГО: 57 час.**	**37**	**20**

Итоговая форма отчетности – экзамен.

Описание программы учебного курса «Социология медиакультуры»

ТЕМА № 1. Цели и задачи социологии медиакультуры и медиаобразования

Терминология, цели и задачи социологии медиакультуры и медиаобразования на современном этапе. Основные направления исследований: контент-анализ медиатекстов, изучения типологии медиапредпочтений аудитории, влияния на аудиторию медиатекстов различных видов и жанров, тематического спектра (например, темы «Молодежная аудитория и экранное насилие», «Школьники и Интернет», «Компьютерные игры и несовершеннолетняя аудитория» и т.д.)

ТЕМА № 2. Процесс медиавосприятия, понятие о психологии медиавосприятия

Понятие о восприятии. Зрительное, слуховое и тактильное восприятие. Медиавосприятие (“mediation”, “perception of media”) - восприятие «медиареальности», чувств и мыслей авторов медиатекстов, выраженных в словесном, аудиовизуальном, пространственно-временном образах. Понятие о психологии медиавосприятия. Установки на восприятие (элементарно фиксированные (на основе жизненных потребностей и в простейших ситуациях); коммуникативные (на основе потребности в общении); базовые социальные (на основе направленности интересов личности относительно конкретной сферы социальной активности); высшие (на основе системы ценностных ориентаций личности). Процесс медиавосприятия (образное обобщение, синтез элементов словесного, звукозрительного и пространственно-временного повествования, сопереживание и сотворчество). Основные закономерности и особенности медиавосприятия (генетические, возрастные, социальные, национальные, профессиональные и др.)

ТЕМА № 3. Типология уровней медиавосприятия

Типология уровней медиавосприятия, интересов и мотивов аудитории в зависимости от генетического кода, среды, возраста, пола, воспитания и образования и т.д. Основные уровни медиавосприятия: «первичная идентификация», устанавливающая связь реципиента с медиатекстом в целом; «вторичная идентификация» с персонажем медиатекста; «комплексная идентификация» с автором медиатекста.

ТЕМА № 4. Типология уровней оценки (анализа) медиатекстов

Низкий уровень оценки (анализа) медиатекстов: «безграмотность» (то есть незнание языка медиа); неустойчивость, путаность суждений,

подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения. Средний уровень: умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование). Высокий уровень: анализ медиатекста, основанный на обширных знаниях, убедительной трактовке (интерпретации) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценке социальной значимости произведения (актуальности и т.д.), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиа, истолковать название медиатекста как образное обобщение и т.д. При этом «интерпретацию» можно определить как процесс перевода сообщения, выраженного в языке медиа, на язык воспринимающего его индивида.

ТЕМА № 5. Контент-анализ медиатекстов. Феномен их массового успеха

Понятие о контент-анализе медиатекстов. Массовая медиакультура и причины ее успеха (фольклорность основы, развлекательная жанровая направленность, авторская интуиция, система «эмоциональных перепадов», опора на функцию компенсации, рекреацию, учет типологии медиавосприятия и др.). Наиболее популярные жанры и темы медиакультуры. Система рейтингов популярности медиатекстов у аудитории. Система возрастных рейтингов, ограничивающая спектр аудитории медиатекстов.

ТЕМА № 6. Основные технологии социологических исследований в области медиакультуры и медиаобразования

Виды, цели и задачи социологического анкетирования и тестирования в области медиакультуры и медиаобразования. Анализ характерных примеров (типы анкет, выявляющих наиболее популярные жанры, темы, функции, иные мотивы обращения аудитории разного возраста и пола к тем или иным медиатекстам, эффективность медиаобразовательных курсов и т.д.). Практические задания на разработку и проведения анкетирования и тестирования школьников. Методы математической обработки результатов социологических исследования в области медиакультуры и медиаобразования.

ТЕМА № 7. Классификация показателей развития аудитории в области медиакультуры

Показатели (критерии) развития молодежной аудитории по отношению к медиакультуре: «понятийный» (знания истории и теории

медиакультуры, конкретных медиатекстов); «сенсорный» (частота общения с медиатекстами, умение ориентироваться в их потоке, то есть выбирать любимые жанры, темы и т.д.); «мотивационный» (эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиакультурой); «оценочный» или «интерпретационный» (уровень восприятия, способность к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы повествования медиатекстов, к «отождествлению» с героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте структуры произведения); «креативный» (уровень творческого начала в различных аспектах деятельности на медиаматериале, прежде всего в перцептивной, художественной, исследовательской, практической, игровой др.).

Список литературы к учебному курсу «Социология медиакультуры»

Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.

Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Возрастная динамика телевизионных ориентаций школьников//Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей и молодежи. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 21-33.

Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Возрастная типология телевизионных ориентаций школьников// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 6-37.

Борев В.Ю., Коваленко А.В. Культура и массовая коммуникация. – М.: Наука, 1986. – 304 с.

Брунер Дж. Психология познания. М, 1977.

Васильева Т.В. Теле и радиоинформация. – Л.: ЛГУ, 1987.

Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1965. – 380 с.

Жабский М.И, Тарасов К.А.., Фохт-Бабушкин Ю.У. Кино в современном обществе: Функции – воздействие – востребованность. – М.: Министерство культуры РФ, НИИ киноискусства, 2000. – 376 с.

Засурский Я.Н., Вартанова Е.Л., Засурский И.И., Раскин А.В., Рихтер А.Г. Средства массовой информации постсоветской России. М., 2002.

Зоркая Н.М. Уникальное и тиражированное. Средства массовой информации и репродуцированное искусство. - М.: Искусство, 1981. - 167 с.

Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. - Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. – 272 с.

Левшина И.С. Как воспринимаются произведения искусства. - М..: Знание, 1986. - 96 с.

Липков А.И. Проблемы художественного воздействия: принцип аттракциона. – М.: Наука, 1990. – 240 с.

Мейлах В.С. Процесс творчества и художественное восприятие. - М.: Искусство, 1985. - 318 с.

Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. СПб, 1996.

Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973 . – 406 с.

Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. М., 1966.

Нечай О.Ф. Ракурсы. О телевизионной коммуникации и эстетике. - М.: Искусство, 1990. - 119 с.

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

Самохин В.Н. Эстетическое восприятие. – М.: Мысль, 1985. – 208 с.

Собкин В.С. Телевидение и образование: Опыт социологических исследований 1980-90-х//Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII/Под ред. В.С.Собкина. – М., 2000.
Собкин В.С., Шариков А.В. Особенности телевизионных предпочтений учащихся с разным социометрическим статусом// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 53-61.
Собкин В.С., Шариков А.В. Психосемантический анализ функций телевизионного вещания для детей и юношества// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 38-52.
Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книжн. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР. - 708 с.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
Федотова Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления. – М., 1996.
Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. – СПб.: Питер, 2004. – 397 с.
Фохт-Бабушкин Ю.У. Художественная культура: проблема изучения и управления. – М.: Наука, 1986. – 236 с.
Фролов С.С. Социология. – М.: Наука, 1994.
Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 45 с.
Шариков А. Аудиториометрия: теоретический базис//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Июль. – С. 6-12.
Шариков А. Закономерности поведения городской телеаудитории в России//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Июнь. – С. 31-37.
Шариков А. Основные тенденции в исследованиях аудитории электронных СМИ//Прогресс технологий телерадиовещания: материалы Международного конгресса НАТ. – М.: Национальная ассоциация телерадиовещателей, 2001. – С. 115-118.
Шариков А. Основные этапы развития сферы измерения аудитории СМИ//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Май. – С. 22-27.
Шариков А.В. Об исследовании возрастной динамики значимости телевизионных функций для школьников//Средства массовой коммуникации в воспитательной системе школы. – М., 1988. – С. 46-48.
Шариков А.В. Основные количественные параметры телеаудитории//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Август. – С. 6-10.
Шариков А.В. От аудиториометрии к аудиториологии//Журналистика в 1998 году. Ч.IV. – М., 1999. – С.8-10.
Шариков А.В. Ритмы городской телеаудитории М., 1997.
Шариков А.В. Телевизионная аудитория и основные методологические проблемы ее измерения//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Апрель. – С. 18-25.
Шариков А.В. Темпоральные закономерности городской телевизионной аудитории России (опыт мониторинговых исследований 1994-1996 гг.)//Телерекламный бизнес (информационно-аналитическое обеспечение)/Сост. и ред. В.П.Коломиец. – М.: Международный институт рекламы, 2001. – С. 109-143.
Шариков А.В. Что смотрят школьники?//Магистр. – 1992. - №3. - С.24-30.
Шариков А.В. Что читают школьники?//Магистр. – 1992. - №2. - С. 24-30.
Шариков А.В., Баранова Э.А. О связи ценностных и массово-коммуникационных ориентаций//Психологический журнал. Т.20. – 1999. - №3. – С.28-47.
Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М., 1973.
Шкондин М.В. Средства массовой информации: системные характеристики. – М., 1995.

Программа учебного курса «История медиаобразования»

(разработка программы осуществлена совместно с И.В.Челышевой)

Пояснительная записка

«Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media - средства*) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.].

Медиаобразование 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, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык экранных искусств.

Однако дальнейшее продвижение по пути медиапедагогики будет малоэффективным без знания основных этапов исторического развития медиаобразования в России и за рубежом.

Вот почему актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами истории медиаобразование, что далее станет основой для обретения ими исторически обоснованного представления о медиапедагогике, как об эффективном средстве развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – процесс исторического развития медиаобразования..

Предмет учебного курса – основные этапы развития медиаобразования в России и за рубежом.

Цель учебного курса: историко-искусствоведческий, культурологический анализ развития медиаобразования в мире с точки зрения его использования в процессе обучения студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:

-изучение понятийного аппарата медиаобразования;

-характеристика основных этапов исторического развития медиаобразования в мире;

-анализ современной социокультурной ситуации, особенностей развития медиаобразования в различных странах;

-изучение творчества выдающихся отечественных и зарубежных медиапедагогов;

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к изучаемому процессу исторического развития медиаобразования; на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития медиаобразования.

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию (печатной и аудиовизуальной), педагогике, психологии, искусствоведению, культурологии, сравнительный анализ исторического развития медиапедагогики в разных странах, в различные периоды. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний.

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

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:

-ключевые понятия курса («медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика» и др.);

-основные этапы исторического развития медиаобразования в России и за рубежом;

-главные черты этапов исторического развития медиаобразования в различные периоды и в разных социокультурных условиях, в конкретных странах;

-современную ситуацию в области развития медиаобразования;

-потенциальные возможности изучения истории медиаобразования.

Практическая значимость: в результате занятий студенты должны не только обладать запасом знаний по истории медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической области.

Оценка итоговых знаний и умений студентов.

Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса:

-«отлично»: высокий уровень знания истории развития медиаобразования;

-«хорошо»: близкий к высокому (80%) уровень знания истории развития медиаобразования;

-«удовлетворительно»: средний уровень знания истории развития медиаобразования;

-«неудовлетворительно»: низкий уровень знания истории развития медиаобразования.

Тематический план учебного курса «История медиаобразования»

№	Название темы:	Лекц. (час.)	Практ. (час.)
	Введение: предмет, цели и задачи медиаобразования. Основные этапы развития медиаобразования в мире	1	**-**
	Раздел I. История медиаобразования в России		
1	Зарождение и становление медиаобразования (1900-1933)	1	**-**
2	Регресс медиапедагогической деятельности в эпоху тоталитарного идеологического контроля (1935-1955)	2	2
3	Либерализация педагогических концепций медиаобразования в период «оттепели» (1956-1968)	6	4
4	Эстетически ориентированное медиаобразование авторитарной эпохи (1969-1985)	6	4
5	Государственная поддержка медиаобразовательного движения в период «перестройки» (1986-1991)	4	4
6	Современное состояние медиаобразования в России	4	4
	Раздел II. История медиаобразования в зарубежных странах		
7	Медиаобразование во Франции	4	2
8	Медиаобразование в Великобритании	4	2
9	Медиаобразование в Германии	2	2
10	Медиаобразование в Канаде	6	4
11	Медиаобразование в Австралии	2	-
12	Медиаобразование в США	6	4
13	Современное состояние медиаобразования за рубежом	2	-
14	**ИТОГО: 72 час.**	**40**	**32**

Итоговая форма отчетности – экзамен.

Описание программы учебного курса «История медиаобразования»

Введение: предмет, цели и задачи медиаобразования. Основные этапы развития медиаобразования в мире

Современное общество и средства массовой коммуникации. Сравнение различных вариантов формулировок понятий «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика». Терминология медиаобразования: медиа, медиакультура, медиаграмотность, аудиовизуальное мышление, медиатекст, критическое мышление, медиаязык, и др. Предмет медиаобразования. Цели и содержание медиаобразования. Основные этапы развития медиаобразования в мире: становление медиаобразования (в первой половине XX в.); этап доминирования кинообразования и аудиовизуальной грамотности (в 60-х – 70-х гг. XX в.); этап медиаобразования на материале всех видов медиа (с 80-х гг. XX в.).

Раздел I. История медиаобразования в России

Тема № 1. Зарождение и становление медиаобразования (1900-1933)

1900-1919: первые кинематографические сеансы для детей. Появление первых работ о воспитательной и образовательной роли медиа (основной материал – кино, пресса, радио). Учебно-просветительский характер медиатекстов, предназначенных для школ.

1919-1933: становление отечественного образования. Активизация медиаобразовательной деятельности (кинолюбительские объединения, движение юнкоров и т.д.). Определение основных направлений медиаобразования. Создание ОДСК (Общества друзей советского кино). Первые попытки организации медиаобразовательных курсов для профессиональных педагогов. Идеологический контроль за процессом медиаобразования со стороны правящего режима.

Тема № 2. Регресс медиапедагогической деятельности в эпоху тоталитарного идеологического контроля (1934-1955)

Ликвидация ОДСКФ (1934). Ужесточение идеологического контроля по отношению к медиаобразованию (как и по отношению к образованию в целом). Перенос основного акцента на техническую сторону медиа – освоение навыков использования кино/радио/фотоаппаратуры. Резкое сокращение число кинокружков, любительских объединений. Усиление политизации медиатекстов (кинематограф, радио, пресса) для школьников, ориентация их на массовый характер пионерского движения, на конкретные учебные цели

и формирование соответствующего государственному строю мировоззрения. Принижение значимости и роли медиакультуры в образовательном процессе. Строгая регламентация работы медиапедагогов.

Тема № 3. Либерализация педагогических концепций медиаобразования в период «оттепели» (1956-1968)

Относительная либерализация идеологического контроля в области образования. Активизация деятельности отечественных медиапедагогов (фото/радио/кинокружки и факультативы, самодеятельная, школьная пресса и т.д.). Развитие интегрированного и эстетически ориентированного медиаобразования. Появление медиаобразовательных очагов в Москве, Кургане, Воронеже, Твери и др. городах. Создание общественного Совета по кинообразованию (Москва);

Тема № 4. Эстетически ориентированное медиаобразование (1969-1985)

Развитие эстетически ориентированного медиаобразования, направленного в первую очередь на развитие художественного восприятия и вкуса учащихся по отношению к медиатекстам. Лидерство кинообразования, педагогическое использование его потенциальных возможностей в учебной и внеучебной деятельности школьников и студентов. Издание медиаобразовательной литературы, рост количества научных исследований в области медиаобразования. Сохранение идеологического контроля по отношению к медиаобразованию.

Тема № 5. Государственная поддержка медиаобразовательного движения в период «перестройки» (1986-1991)

Постепенное освобождение образования от политического и идеологического давления. Расширение контактов с зарубежными медиатекстами и медиапедагогами. Государственная финансовая поддержка движению медиаобразования. Распространение видео, появление компьютеров и игровых компьютерных приставок, начало использования этих средств в учебном процессе. Активизация медиаобразования на материале кино, прессы, телевидения. Учредительный съезд ОДК - Общества друзей кино (1988). Официальная регистрация Ассоциации деятелей кинообразования, Федераций киноклубов и кинолюбителей.

Тема № 6. Современное состояние медиаобразования в России

Повышение интереса школьников и молодежи к медиа в связи с распространением компьютерных технологий и Интернета. Слабая финансовая поддержка медиаобразования в связи с экономическим кризисом в стране (следствие – существенное сокращение числа

факультативов, студий и кружков в сфере медиа и т.д.). Тенденция интеграции медиа (кинематограф, пресса, телевидение, Интернет и т.д.). Появление первых комплексных медиаобразовательных концепций в отечественной медиапедагогике. Выход в свет программных курсов по медиаобразованию. Возникновение Лиги Малой Прессы. Трансформация Ассоциации деятелей кинообразования в Ассоциацию кинообразования и медиапедагогики. Проведение фестивалей детской и юношеской прессы, международных школ юнкоров, медиаобразовательных конференций, фестивалей. Развитие мультимедийного образования, телекоммуникационных сетей. Публикация медиаобразовательной литературы, учебных программ ведущими российскими медиапедагогами и исследователями. Медиаобразовательные функции медиакритики. Создание первых российских медиаобразовательных интернетных сайтов (2000).Официальная регистрация вузовской специализации «Медиаобразование» Министерством образования России (2002).

Раздел II. История медиаобразования в зарубежных странах

Тема № 7. Медиаобразование во Франции

Основные этапы развития медиаобразования во Франции. С.Френе – основоположник французской системы медиаобразования на материале печати, прессы. Роль движения киноклубов в системе французского кинообразования. Медиаобразовательные ассоциации и движения во Франции. Роль CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information) - медиаобразовательного центра, созданного при Министерстве образования Франции, в развитии медиаграмотности учащихся на материале прессы и Интернета. Ключевые французские медиаобразовательные сайты. Ведущие французские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 8. Медиаобразование в Великобритании

Основные этапы развития медиаобразования в Великобритании. Особенности медиаобразовательного процесса в Англии, Шотландии и Уэльсе. Медиапедагогические ассоциации и движения в Соединенном королевстве. Роль BFI (British Film Institute) – Британского киноинститута и Лондонского университета в развитии движения медиаобразования. Ключевые британские медиаобразовательные сайты. Ведущие британские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 9. Медиаобразование в Германии

Основные этапы развития медиаобразования в Германии. Особенности медиаобразовательного процесса в различных немецких федеральных землях. Медиапедагогические ассоциации и движения в Германии. Развитие немецкой медиапедагогики в медиаобразовательных центрах и университетах Мюнхена,

Дюссельдорфа, Касселя, Гамбурга, Баден-Бадена и других городов. Ключевые немецкие медиаобразовательные сайты. Ведущие немецкие медиапедагоги и исследователи.

Тема № 10. Медиаобразование в Канаде

Основные этапы развития медиаобразования в Канаде. Особенности медиаобразовательного процесса в различных канадских провинциях. Медиапедагогические ассоциации и движения в Канаде. Развитие движения медиаграмотности в области среднего и высшего образования Канады. Канада – первая в мире страна с системой обязательного медиаобразования школьников. Ключевые канадские медиаобразовательные сайты. Ведущие канадские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 11. Медиаобразование в Австралии

Основные этапы развития медиаобразования в Австралии. Медиаобразовательные ассоциации и движения в Австралии. Развитие процесса формирования медиаграмотности в области среднего и высшего образования Австралии. Система обязательного медиаобразования школьников в Австралии. Ключевые австралийские медиаобразовательные сайты. Ведущие австралийские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 12. Медиаобразование в США

Основные этапы развития медиаобразования в США. Особенности процесса поддержки медиаграмотности в различных штатах. Медиаобразовательные ассоциации и движения в США. Развитие движения медиаграмотности в области среднего и высшего образования США. Включение элементов медиаобразования в систему обучения 48-ми из 50-ти американских штатов (1999). Ключевые американские медиаобразовательные сайты. Ведущие американские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 13. Современное состояние медиаобразования за рубежом

Тенденция интеграции медиа (пресса, кинематограф, телевидение, Интернет и т.д.). Дальнейшее развитие комплексных концепций в медиапедагогике. Проведение ряда крупных конференций по медиаобразованию под эгидой ЮНЕСКО, Совета Европы и Европейского Союза. Увеличение тиражей медиаобразовательной литературы. Интенсивное развитие медиаобразовательного движения в Европе, Азии, Африке и Латинской Америке. Программа EuroMedia Project. Синтез медиаобразования, интернет-образования и дистанционного образования – характерная особенность современных научно-исследовательских и учебных проектов.

Краткий список литературы к учебному курсу «История медиаобразования»

(полный список литературы см. в монографии:
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов, 2001)

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

Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.

Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.

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

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

Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. Учебное пособие для среднего школьного возраста по предмету «Основы экранной культуры». - М.: SVR-Аргус, 1994. - 96 с.

Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.

Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. Учебное пособие для среднего и старшего школьного возраста. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 64 с.

Бондаренко Е.А., Журин, А.А. Состояние медиаобразования в мире//Педагогика. – 2002. - № 3. – С. 88-98.

Вайсфельд И.В., Демин В.П., Михалкович В.И., Соболев Р.П. Встречи с Х музой: Беседы о киноискусстве. Книга для учащихся старших классов. В 2-х т. - М.: Просвещение, 1981. Т.1. - 223 с. Т.2. - 175 с.

Возчиков В.А. Введение в медиаобразование. Учебное пособие. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999. – 64 с.

Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. – 25 с.

Ганичев В.Н. Молодежная печать: история, теория, практика. - М.: Мысль, 1976. - 286 с.

Гура В.В. Проблема разработки педагогических целей при проектировании медиаобразовательной среды//Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. III. - Ростов, 2001. – С. 139-142.

Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика: Материалы российско-французского семинара/Под ред. А.В.Шарикова – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – 77 с.

Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе/Под ред. Л.П.Прессмана. - М.: Педагогика, 1987. - 152 с.

Дистанционное обучение/Под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.

Донец (Каруна) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 47-50.

Дорф Г.Я. Внимание! Говорит школьное радио. - М.: Просвещение, 1988. - 159 с.

Егоров В.В. Телевидение и зритель. – М.: Мысль, 1977. – 194 с.

Егоров В.В. Телевидение и школа: проблемы учебного телевидения. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.

Ефимов Э.М. Школьникам о телевидении. - М.: Просвещение, 1986. - 160 с.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.

Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. - М.: Искусство, 1986. - 110 с.

Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.

Иоффе А.И. Введение в книговедение: Учебное пособие по курсу «Книговедение и история книги». - М.: МГИК, 1986.

Иоффе Е.А. Фотокружок в школе: В помощь руководителю фотокружка. - М.: Просвещение, 1973. - 144 с.
Компьютерные телекоммуникации – школе/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1995. – 168 с.
Коркосенко С.Г. Основы теории журналистики. СПб, 1995.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. - Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. – 272 с.
Кузнецов Г.В. Методика сов.журналистики: Учебно-методическое пособие для студентов заочных отделений факультетов журналистики. - М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 1979.
Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
Мультимедиа в школе/Ред.-сост. Л.П.Прессман. - Москва-Калуга, 1994. – 198 с.
Мурюкина Е.В. Диалоговая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования//Формы и методы воспитательной работы в вузе. – Казань: Изд-во Казан. гос. пед. ун-та, 2001. – С.340-341.
Муштаев В.П. Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. - М.: Педагогика, 1985. - 104 с.
Нечай О.Ф. Основы киноискусства. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1998.
Основы радиожурналистики. - М., 1984.
Основы телевизионной журналистики: Учебное пособие/Под ред. А.Я.Юровского. - М., 1987.
Очерки истории российского телевидения/Ред. кол. В.В.Егоров и др. – М.: Воскресенье, 1999. – 412 с.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского государственного университета. – 2001. - № 1. – С. 70-73.
Пензин С.Н. Уроки кино. – М.: Изд-во ВБПК, 1986. – 66 с.
Поличко Г.А. Медиаобразование или кинообразование: как выучить продюсера?//Специалист. - 1993. - № 5.
Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
Прессман Л.П. Основы методики применения экранно-звуковых средств в школе. - М.: Просвещение, 1979.
Прессман Л.П. Школьный радиоузел. – М.: Педагогика, 1972.
Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Отв. Ред. С.М.Одинцова. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997. - 64 с.
Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.

Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
Революция - искусство - дети. Материалы и документы//Сост. Н.П.Старосельцева. – М.: Просвещение, 1967. – 416 с.
Рыжих Н.П. Интегрированные занятия по медиаобразованию на материале англоязычных экранных искусств в вузе//Гуманитарная культура специалиста/Ред. М.А.Молчанова, В.Г.Кабарухин, Е.П.Александров. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001. – С. 181-184.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Строева А.С. Дети, кино и телевидение. - М.: Знание, 1962. - 47 с.
Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа /Отв. Ред. В.С.Собкин. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1989. - 176 с.
Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.
Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. - № 6. – 2000. – С.3-6.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: МП Новая школа, 1993. - 90 с.
Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование. – 2000. - № 3. – С. 48-69.
Федоров А.В. «За» и «против»: Кино и школа. – М.: ВБПК, 1987. – 66 с.
Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книжн. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
Федоров А.В. Медиаобразование в контексте теории «диалога культур»//Школьные технологии. – 2003. - № 3. – с.212-216.
Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 3. – С. 46-47.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР. - 708 с.
Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образования. – 2003. - №№ 3-4.
Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 414 с.
Федоров А.В. Проблема эстетического воспитания студенческой молодежи на материале экранных искусств//Психолого-педагогические проблемы формирования личности в воспитательно-образовательных системах. - М.: Международная педагогическая академия, 1998. - С. 129-138.
Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. - 2001. - № 2. - С. 57-64.
Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. - 2000. - № 2. - С. 33-38.
Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
Федоров А.В. Экранные искусства и молодые зрители//Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка/ Под ред. А.В.Шарикова. - М.: ЮНПРЕСС, 1994. - С.55-57.

Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования// Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог, 2002. – 266 с.
Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 45 с.
Черепинский С.И. Учебное кино: История становления, современное состояние и тенденции. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 168 с.
Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.
Шариков А.В. Медиаобразование// Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555-556.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика. - 1988. - № 5.
Шариков А.В. Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике//Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 104-124.
Якушина Е.В. Медиаобразование в сети Интернет//ИТО. - 2000.
Ястребцева Е.Н. Медиатека - новое структурное подразделение школы: Метод. Рекомендации. М.: Министерство образования РФ, 1993.
Ястребцева Е.Н. Организация телекоммуникационного центра в современной школе//Компьютерные телекоммуникации - школе: Пособие для учителя/Под ред. Е.С.Полат. - М.: ИСО РАО, 1995.
Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. – М: Проект Гармония, 1999. - М., 2000. – 224 с. - М.: Федерация Интернет-образования, 2001. – 240 с.
http://edu/of.ru/mediaeducation
www.medialiteracy.boom.ru
www.mediaeducation.boom.ru
http://mediareview.by.ru
http://www.auditorium.ru (поиск статей и книг по медиаобразованию в разделе "Библиотека" по ключевому слову – медиаобразование)
www.mediaeducation.ru
www.unpress.ru
www.fio.ru
www.clemi.org
www.mediastudies.com
www.medialiteracy.com
www.bfi.org.uk
www.jff.de
www.media-awareness.ca

Программа учебного курса «Теории медиа и медиаобразования»

Пояснительная записка

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

Анализ существующих в медиаобразовании концепций показал, что к «протекционистскому» («предохранительному», «прививочному», «защитному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «идеологическую», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от вредного влияния медиа, включая медиатексты низкого художественного качества; и противопоставить этому влиянию «классические культурные ценности» или лучшие современные произведения - книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать «дискриминационными» (“discriminatory”), так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «протекционистских» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, учет его интересов и вкусов, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать критическое мышление, но и умения отстоять свои медиапредпочтения.

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

Бесспорно, «практическая» теория медиаобразования в чистом виде существенно отличается от «протекционистской» или «аналитической». Однако анализ вышеупомянутых теорий показывает, что практические подходы в качестве составной части в том или ином

виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования. Что лишний раз свидетельствует о необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса. Конечно, плохо, когда педагог навязывает аудитории свои вкусы, пытаясь развивать личность через общение с высокими образцами медиакультуры. Но, думается, не лучше выглядит и позиция педагога, тщательно анализирующего на занятиях с учащимися этикетки от консервных банок и телерекламу прохладительных напитков, оправдывая свои действия словами, что в современной науке отсутствуют четкие критерии «хорошего» и «плохого» в художественных вкусах, как, впрочем, и в определении «высокого» и «низкого» качества медиатекстов.

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

Так или иначе, в большинстве случаев теории медиаобразования подчинены центральной роли школьника, студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися.

Итак, актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами теорий медиа и медиаобразования как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – процесс исторического развития теорий медиа и медиаобразования.

Предмет учебного курса – основные теории медиа и медиаобразования.

Цель учебного курса: историко-культурологический анализ развития теорий медиа и медиаобразования с точки зрения их использования в процессе обучения студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:

-анализ основных терминов медиа и медиаобразования;

-характеристика основных этапов исторического развития теорий медиа и медиаобразования в мире;

-анализ современной социокультурной ситуации в контексте медиа и медиаобразования в разных странах мира;

-изучение и анализ конкретных теорий медиа и медиаобразования.

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к изучаемому процессу исторического развития теорий медиа и медиаобразования; на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития теорий медиа и медиаобразования.

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

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

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:

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

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

-характерные особенности конкретных теорий медиа и медиаобразования в различные периоды и в разных социокультурных условиях;

-современную ситуацию в области развития медиа и медиаобразования;

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

Тематический план учебного курса «Теории медиа и медиаобразования»

№	Название темы:	Лекц. (час.)	Практ. (час.)
1	Роль медиа и медиаобразования в современном мире	2	-
2	Терминология медиа и медиаобразования	2	-
3	«Инъекционная» теория медиа	2	-

4	Теория «потребления и удовлетворения потребностей»	2	**-**
5	Идеологическая (марксистская) теория медиа	2	-
6	Семиотическая теория медиа	2	-
7	Культурологическая теория медиа	2	-
8	«Инъекционная» теория медиаобразования	2	1
9	Теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории	2	1
10	Идеологическая (марксистская) теория медиаобразования	2	1
11	Семиотическая теория медиаобразования	2	1
12	Культурологическая теория медиаобразования	2	1
13	Практическая» теория медиаобразования	2	1
14	Теория медиаобразования как формирования «критического мышления»	2	1
15	Эстетическая (художественная) теория медиаобразования	4	2
16	Социокультурная теория медиаобразования	2	1
17	**ИТОГО: 44 час.**	**34**	**10**

Итоговая форма отчетности – экзамен.

Описание программы учебного курса «Теории медиа и медиаобразования»

ТЕМА № 1. Роль медиа и медиаобразования в современном мире

Понятие коммуникации. Функции коммуникации. Модель коммуникации Г.Лассуэла: коммуникатор – сообщение – канал – адресат – эффект. Медиа (средства массовой коммуникации) - комплексное средство освоения человеком окружающего мира в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах. Виды и жанры медиа. Г.Лассуэл и М.Маклюэн – основоположники теории медиа. Медиа как один из ведущих факторов социализации человека (мега-макро-мезо-микрофакторы социализации с помощью 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 социально-педагогической деятельности, по типу управления социально-воспитательным процессом, по организационным формам, по методам и средствам, по направлению модернизации и т.д.).

Социально-педагогическая классификация медиа: по типу основного средства (печать, радио, кино, телевидение, видео, компьютерные сети и др.), по каналу восприятия (аудио, видео,

аудиовизуальные, знаковые – текстовые, графические), по месту использования (индивидуальные, групповые, массовые, домашние, рабочие, транспортные и др.), по содержанию информации, направлению социализации (идеологические, политические, нравственно-воспитательные, познавательно-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.

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

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

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

ТЕМА № 2. Терминология медиа и медиаобразования

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

technologies»), «языки медиа» («media languages»), «аудитория медиа» («media audiences»), «репрезентации медиа» («media representations») и др.

ТЕМА № 3. «Инъекционная» теория медиа

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

ТЕМА № 4. Теория «потребления и удовлетворения потребностей»

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

ТЕМА № 5. Идеологическая (марксистская) теория медиа

Идеологическая (марксистская) теория медиа и ее базовые положения (очень сильное воздействие медиа на аудиторию; медийное распространение идей в соответствии с установками «правящего класса»; деление аудитории на социальные классы; рабочий класс как пассивная жертва медиаинформации правящего класса в капиталистическом обществе; медиа как адекватный рупор коммунистических идей в социуме «социалистической ориентации»; приоритет политических, классовых и моральных ценностей а медиатекстах; медиа как поле “идеологической борьбы” и т.д.). Сходство марксистской теории медиа с тоталитарными теориями медиа в целом. Ведущие представители идеологической теории медиа – А.Грамши, В.Баскаков и др.

ТЕМА № 6. Семиотическая теория медиа

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

ТЕМА № 7. Культурологическая теория медиа

Культурологическая теория медиа и ее базовые положения (сильное влияние медиа на аудиторию; медиатекст - сложная структура значений и «кодов»; а медиа - поле борьбы различных социальных концепций; аудитория лишена пассивности, напротив, представляет собой сообщество «субкультурных формаций», групп с различными культурными ориентациями, с разным уровнем «декодирования» медиатекстов; медиа, скорее, предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов; аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания, она не просто «считывает» медиаинформацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует и т.д.). Близость данной теории к теории «диалога культур» М.М.Бахтина и В.С.Библера.

ТЕМА № 8. «Инъекционная» теория медиаобразования

«Инъекционная» («защитная», «протекционистская», «прививочная») теория медиаобразования (“Inoculatory Approach”, “Protectionist Approach”, “Hypodermic Needle Approach”, “Civil Defense Approach”, etc.) и ее теоретическая база - «инъекционная» теория медиа (теория «магической пули»). Ключевые цели «инъекционной» теории медиаобразования (предохранение от вредных воздействий медиа, противопоставление «вечных культурных ценностей» негативному воздействию медиа, обучение пониманию различий между реальностью и медиатекстом; смягчение эффекта чрезмерного увлечения медиа - в основном по отношению к детской и молодежной аудитории и т.д.). Педагогическая стратегия: вскрытие негативного влияния медиа (к примеру, телевидения) на конкретных примерах, доступных для понимания конкретной аудитории. Деятельность Международной палаты ЮНЕСКО «Дети и насилие на экране» (UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen).

ТЕМА № 9. Теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории

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

ТЕМА № 10. Идеологическая (марксистская) теория медиаобразования

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

ТЕМА № 11. Семиотическая теория медиаобразования

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

ТЕМА № 12. Культурологическая теория медиаобразования

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

ТЕМА № 13. Практическая» теория медиаобразования

«Практическая» теория медиаобразования (“Practical Approach”) и ее теоретическая база: адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа. Тип отношений медиа и аудитории (влияние медиа на аудиторию ограничено, она может сама правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями). Главная цель медиаобразования: помочь аудитории извлечь из медиа максимум практической пользы в соответствии со своими потребностями. Основное содержание медиаобразования:

обучение учащихся (или педагогов) использовать медиааппаратуру. Педагогическая стратегия: изучение технического устройства медиааппаратуры и формирование практических умений использования данной аппаратуры, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

ТЕМА № 14. Теория медиаобразования как формирования «критического мышления»

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

ТЕМА № 15. Эстетическая (художественная) теория медиаобразования

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

ТЕМА № 16. Социокультурная теория медиаобразования

Социокультурная теория медиаобразования (‘Social and Cultural Approach”) и ее теоретические база: культурологическая (необходимость образования как результат развития медиакультуры) и социологическая (как результат осознания в педагогике значимости социальной роли медиа). Основные положения социокультурной теории медиаобразования (А.В.Шариков): 1)развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК; 2)учитывая массовость медиааудитории, у профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа; 3)эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние медиа на свою жизнь, что порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Список литературы к учебному курсу «Теории медиа и медиаобразования»

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

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

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

Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.

Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.

Бондаренко Е.А., Журин, А.А. Состояние медиаобразования в мире//Педагогика. – 2002. - № 3. – С. 88-98.

Борев В.Ю., Коваленко А.В. Культура и массовая коммуникация. – М.: Наука, 1986. – 304 с.

Гура В.В. Проблема разработки педагогических целей при проектировании медиаобразовательной среды//Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. III. - Ростов, 2001. – С. 139-142.

Донец (Каруна) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 47-50.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.

Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. - Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. – 272 с.

Коркосенко С.Г. Основы теории журналистики. СПб, 1995.

Лотман Ю.М. Семиотика и проблемы киноэстетики. – Таллин: Эсти Раамат, 1973. – 137 с.

Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.

Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.

Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. СПб, 1996.
Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. М., 1966.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
Мурюкина Е.В. Диалоговая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования//Формы и методы воспитательной работы в вузе. – Казань: Изд-во Казан. гос. пед. ун-та, 2001. – С.340-341.
Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского государственного университета. – 2001. - № 1. – С. 70-73.
Поличко Г.А. Медиаобразование или кинообразование: как выучить продюсера?//Специалист. - 1993. - № 5.
Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
Рыжих Н.П. Интегрированные занятия по медиаобразованию на материале англоязычных экранных искусств в вузе//Гуманитарная культура специалиста/Ред. М.А.Молчанова, В.Г.Кабарухин, Е.П.Александров. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001. – С. 181-184.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: МП Новая школа, 1993. - 90 с.
Федоров А.В. «За» и «против»: Кино и школа. – М.: ВБПК, 1987. – 66 с.
Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книжн. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
Федоров А.В. Медиаобразование в контексте теории «диалога культур»//Школьные технологии. – 2003. - № 3. – с.212-216.
Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 3. – С. 46-47.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР. - 708 с.
Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образования. – 2003. - №№ 3-4.

Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 414 с.
Федоров А.В. Проблема эстетического воспитания студенческой молодежи на материале экранных искусств//Психолого-педагогические проблемы формирования личности в воспитательно-образовательных системах. - М.: Международная педагогическая академия, 1998. - С. 129-138.
Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. - 2001. - № 2. - С. 57-64.
Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. - 2000. - № 2. - С. 33-38.
Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
Федоров А.В. Экранные искусства и молодые зрители//Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка/ Под ред. А.В.Шарикова. - М.: ЮНПРЕСС, 1994. - С.55-57.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования// Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог, 2002. – 266 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика. - 1988. - № 5.
Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М.: Мысль, 1973. – 213 с.
Якушина Е.В. Медиаобразование в сети Интернет//ИТО. - 2000.
Ямпольский М.Б. Память Тиресия: Интертекстуальность и кинематограф. – М.: РИК Культура, 1993. – 456 с.
Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.
http://edu/of.ru/mediaeducation
www.medialiteracy.boom.ru
www.mediaeducation.boom.ru
http://mediareview.by.ru
http://www.auditorium.ru (поиск статей и книг по медиаобразованию в разделе "Библиотека" по ключевому слову – медиаобразование)
www.mediaeducation.ru
www.unpress.ru
www.fio.ru
www.clemi.org
www.mediastudies.com
www.medialiteracy.com
www.bfi.org.uk
www.jff.de
www.media-awareness.ca

Программа учебного курса «Технология медиаобразования в школе и вузе»

Пояснительная записка

Анализ теории и практики российского и зарубежного медиаобразования показывает, что в большинстве случаев медиаобразовательные концепции подчинены центральной роли школьника, студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися. В мировой медиапедагогике в целом преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей медиа. В обобщенном виде главные этапы реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:

-получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);

-развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений для понимания идей (нравственных, философских проблем и пр.), образов и т.д.;

-развитие креативных практических умений на материале медиа.

Бесспорно, каждый из данных этапов можно воплощать в жизнь автономно, однако в данном случае медиаобразование будет, скорее всего, однобоким. Так в одном случае на первый план выйдет информация, в другом случае - критическое мышление, а в третьем – практические умения.

При этом медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: «дескриптивный» (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); «личностный» (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); «аналитический» (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); «классификационный» (определение места произведения в историческом контексте); «объяснительный» (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге учащиеся должны не только получить удовольствие от общения с медиакультурой, но и уметь интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора/агентства, устно и письменно обсуждать характеры персонажей/действующих лиц и развитие сюжета), связать

его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, 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 (знакомиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в различные исторические эпохи, изучать основные направления стилей, приемов, творчество выдающихся мастеров), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе, так как она связана с социальными, политическими, экономическими, религиозными и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося (студента).

Итак, актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами (будущими педагогами) технологии медиаобразования в школе и вузе как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – процесс медиаобразования в школе и вузе.

Предмет учебного курса – основные технологии медиаобразования в школе и вузе.

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

Задачи учебного курса:

-анализ основных моделей медиаобразования;

-изучение классификации показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности;

-изучение технологии проведения «литературно-имитационных» медиаобразовательных занятий;

-изучение технологии проведения «театрализованно-ситуативных» медиаобразовательных занятий;

-изучение технологии проведения «изобразительно-имитационных» медиаобразовательных занятий;

-изучение технологии проведения интегрированных медиаобразовательных занятий;

-изучение технологии организации дискуссионных медиаклубов;
-изучение технологии организации медиатек и медиацентров;
-изучение основных технологических принципов медиаобразования в зарубежных странах

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к изучаемому процессу медиаобразовательных технологий.

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию, педагогике, искусствоведению, культурологии, сравнительный анализ медиаобразовательных технологий в разных странах, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний.

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

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:
-ключевые понятия курса («медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика», «медиавосприятие», и др.);
-основные модели медиаобразования;
-классификации показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности;
-характерные особенности конкретных технологий медиаобразования.

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

Тематический план учебного курса «Технология медиаобразования в школе и вузе»

№	Название темы:	Лекц. (час.)	Практ. (час.)
1	Примерные модели медиаобразования	6	-
2	Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности	2	-
3	Основы медиаобразовательных технологий	2	-

4	Технологии проведения «литературно-имитационных» медиаобразовательных занятий	10	6
5	Технология проведения «театрализованно-ситуативных» медиаобразовательных занятий	10	6
6	Технология проведения «изобразительно-имитационных» медиаобразовательных занятий	10	6
7	Технология проведения интегрированных медиаобразовательных занятий	10	6
8	Технология проведения медиаобразовательных занятий, рассчитанных на развитие способностей аудитории к восприятию и анализу медиатекстов. Технология организации дискуссионных медиаклубов	10	6
9	Технология организации медиатек и медиацентров	6	-
10	Основные технологические принципы медиаобразования в зарубежных странах	10	10
11	**ИТОГО: 122 час.**	**76**	**46**

Итоговая форма отчетности – экзамен (в двух семестрах).

Описание программы учебного курса «Технологии медиаобразования в школе и вузе»

ТЕМА № 1. Примерные модели медиаобразования

Примерные модели медиаобразования: образовательно-информационные (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.); воспитательно-этические (рассмотрение моральных, философских проблем на материале медиа; к примеру, проблем расизма, дискриминации, толерантности, политкорректности, глобализации и т.д.); практико-утилитарные (изучение различных медиа с целью последующих фото/видеосъемок, создания интернетных сайтов и т.д.); эстетические (ориентированные прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры); развивающего обучения (культурологические, социокультурные, развития «критической автономии»: развитие творческой личности в плане коммуникативности, восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления, к примеру, по отношению к негативным явлениям в сфере медиа и т.д.); протекционистские («инъекционные», защищающие от вредных влияний медиакультуры); идеологические (изучение идеологических, политических проблем на материале медиа) и др.

ТЕМА № 2. Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

Показатели профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности: «понятийный» («ориентационный) уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования; «сенсорный» уровень систематичности медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов; «мотивационный» уровень мотивации медиаобразовательной деятельности; «операционный» уровень методических умений в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие, объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.); уровень педагогического артистизма (общая педагогическая культура, внешний облик, самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.); «креативный» уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).

ТЕМА № 3. Основы медиаобразовательных технологий

Виды и формы медиаобразования. Программы медиаобразования школьников и студентов. Лектории, утренники и вечера, посвященные медиакультуре. Фотовыставки и стенгазеты. Факультативы и кружки по медиакультуре. Дискуссионные медиаклубы. Любительские медиастудии. Репродуктивные, эвристические, игровые, проблемные медиаобразовательные занятия. Развитие полноценного восприятия учащихся на материале медиакультуры (модель, методические приемы и т.д.), критерии развития аудитории в области медиакультуры. Модульность медиаобразовательных технологий.

Интегрированное медиаобразование в системе обязательных дисциплин: использование медиа в процессе преподавания литературы, музыки, изобразительного искусства, истории, географии, биологии и других предметов.

Технология проведения школьного факультатива по основам медиакультуры. Общая модель (констатация уровней медиавосприятия; развитие умений критического анализа медиатекстов; формирование творческих умений на материале произведений медиакультуры), программа и методические принципы ведения факультатива по основам медиакультуры.

Формы медиаобразования (лекции, беседы, письменные работы - рецензия, сочинение; творческие работы - написание репортажа, статьи, интервью, минисценария, «экранизации», рассказа от имени героя фильма, телепередачи; раскадровка, составление коллажей, афиш,

киновидеосъемка и т.д.; эвристические, игровые занятия - викторины, конкурсы и т.д.; диспуты, конференции по различным темам, связанным с медиакультурой; экскурсии, встречи с деятелями медиакультуры и т.д.).

Использование полученных медиаобразовательных знаний и умений в процессе педагогической практики студентов в школах, гимназиях, лицеях, учреждениях дополнительного образования (центрах эстетического воспитания, клубах по месту жительства), интернатах, детских домах, летних оздоровительных центрах: основные методические принципы и формы работы. Проведение текущих и зачетных занятий со школьниками (факультативы, кружки, тематические утренники и вечера, викторины, игры и т.д.).

ТЕМА № 4. Технологии проведения «литературно-имитационных» медиаобразовательных занятий

Технология организации и проведения «литературно-имитационных» творческих занятий [например, написание различного рода журналистских материалов (статья, рецензия, очерк, интервью, портрет и т.д.), разработка заявки на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра; сценарная разработка - «экранизация» эпизода известного литературного произведения; сценарная разработка эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий; написание оригинального минисценария произведения медиакультуры (например, рассчитанного на 3-5 минут экранного действия, осуществимого в практике учебной видеосъемки); написание «режиссерского сценария» по литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) и др.].

ТЕМА № 5. Технология проведения «театрализованно-ситуативных» медиаобразовательных занятий

Технология организации и последующего создания учащимися различных аудиовизуальных медиатекстов (короткометражных фильмов, радио/телепередач, компьютерной анимации и т.д.) по заранее написанным планам и минисценариям. Технология ролевой (деловой) «театрализованно-ситуативной» игры: распределение между учащимися ролей «журналистов», «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров» минисценариев и сценарных эпизодов, ведущих и участников «телепередач» и пр.; репетиционный период и практическое создание медиатекста. Сравнение и обсуждение полученных у «команд» результатов.

ТЕМА № 6. Технология проведения «изобразительно-имитационных» медиаобразовательных занятий

Технология выполнения «изобразительно-имитационных» творческих заданий (развивающих воображение, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие) с использованием игровых, ролевых возможностей педагогического процесса. Обоснование логики выполнения такого рода заданий (соответствующей логике этапов создания и выпуска в свет реальных произведений медиакультуры: после работы над «заявками», «сценариями» и практического воплощения своих медиапроектов аудитория подходит к фазе, когда готовые медиатексты надо рекламировать, «продавать» на «рынке», «прокатывать» и т.д.). Типы творческих «изобразительно-имитационных» заданий: создание рекламных афиш собственного медиатекста (вариант: афиши к профессиональным медиатекстам) с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках; создание рисунков и коллажей на тему российских и зарубежных произведений медиакультуры; создание рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.

ТЕМА № 7. Технология проведения интегрированных медиаобразовательных занятий

Технология организации и проведения медиаобразовательных занятий, интегрированных в дисциплины обязательного цикла (таких как история, литература, география, биология, экология, музыка, мировая художественная культура и т.д.). Цели и задачи такого рода занятий. Возможности использования ролевых игр, эвристических и проблемных подходов.

ТЕМА № 8. Технология проведения медиаобразовательных занятий, рассчитанных на развитие способностей аудитории к восприятию и анализу медиатекстов. Технология организации дискуссионных медиаклубов

Технологии организации и проведения творческих занятий по восстановлению в памяти учащихся динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов произведений медиакультуры в процессе коллективного обсуждения. Практическое усвоение понятий, связанных с медиавосприятием («установка на медиавосприятие», «процесс медиавосприятия», «условие медиавосприятия», «сопереживание», «сотворчество», «уровни медиавосприятия», «типология медиавосприятия», «система эмоциональных перепадов», «феномен массового успеха», «функции медиакультуры» и т.д.) с помощью серии творческих заданий:

-описание основных признаков лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного произведения медиакультуры;

-описание лучших (худших) объективных (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективных (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условий восприятия медиатекстов;
-составление рассказа от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);
-перенесение персонажа медиатекста в измененную ситуацию (с переменой названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.);
-составление рассказа от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, с изменением ракурса повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону;
-подбор прозаических, поэтических, театральных, живописных, музыкальных произведений, ассоциирующихся с тем или иным произведением медиакультуры, обоснование своего выбора;
-составление монологов (воображаемых «писем» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.);
-показ сущности механизма «эмоционального маятника» [чередования эпизодов, вызывающих положительные (радостные, веселые) и отрицательные (шоковые, грустные) эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия] на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры;
-обоснование причин успеха медиатекстов у массовой аудитории (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.);
-составление прогноза успеха у аудитории тех или иных медиатекстов текущего кино/телерепертуара по рекламным аннотациям (роликам) и т.д.

Технология организации и проведения творческих занятий, направленных на развитие умения критического анализа медиатекстов (выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом; анализ логики мышления авторов медиатекста: в

развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда, монтажа и т.д.; определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста). Игровые технологии, направленные на развитие аналитических умений аудитории по отношению к медиатекстам.

Технология организации и проведения занятий медиаклуба. Дискуссионный медиаклуб, его задачи и функции. Роль ведущего медиаклуба. Возможности организации медиаклубов в школах и вузах, при кинотеатрах, домах культуры, в учреждениях дополнительного образования.

ТЕМА № 9. Технология организации медиатек и медиацентров

Технология организации учебных медиатек и медиацентров. Интеграция медиаобразования, интернет-образования и дистанционного обучения. Цели, задачи, возможности школьной и вузовской медиатеки. Использование CD-ROM, DVD, Video CD, интернетных сайтов и каталогов в медиатеке и медиацентре. Обучение целенаправленному поиску информации.

ТЕМА № 10. Основные технологические принципы медиаобразования в зарубежных странах

Медиаобразовательные технологии во Франции (Ж.Гонне, Э.Бевор, И.Бреда, Ж.Жакино, Р. Ла Бордери и др.), Британии (К.Бэзэлгэт, Д.Букингэм, Дж.Баукер, Э.Харт, Л.Мастерман, Я.Уолл и др.), Германии (Б.Бахмайер, Х.Нейзито, С.Ауфенангер и др.), Канаде (К.Ворсноп, Б.Дункан, Дж.Панджанте, Ж.Пьетт, А.Карон и др.), Австралии (П.Гринвей, Р.Куин, Б.Мак-Махон и др.), США (Дж.Гербнер, Д.Консидайн, Р.Кьюби, К.Тайнер, Р.Хоббс и др.). Основные технологические аспекты: 1)аспект доступа к медиа (включая терминологию); 2)аспект анализа медиатекстов; 3)аспект оценки медиатекстов (критическая оценка медиатекстов в историческом, социальном и культурном контексте, включая понимание отношений между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью); 4)аспект медиапродукции (использование учащимися знаний о различных видах медиа для решения тех или иных проблем, общения и создания собственных медиатекстов) и др.

Краткое описание практических занятий учебного курса «Технологии медиаобразования в школе и вузе» (ключевые темы)

I. Технология овладения студентами креативными умениями на материале медиакультуры с помощью эвристической, игровой методики и технических средств

Литературно-имитационные творческие задания: заявка на оригинальный сценарий медиатекста (фильма, телепередачи, клипа и

т.д.); сценарная разработка - «экранизация» эпизода известного литературного произведения; сценарная разработка эпизода из собственной заявки на сценарий медиатекста; оригинальный минисценарий, рассчитанный на 3-5 минут экранного действия и осуществимый в практике студенческой видеосъемки; «режиссерский сценарий» - по написанному минисценарию или сценарной разработке эпизода.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра «на съемочной площадке»: 1)режиссура - общее руководство согласно режиссерскому сценарию, выбор «актеров», «телеведущих», определение актерских, операторских, оформительских, звуко-музыкальных, светоцветовых решений, учет жанрово-стилистических особенностей произведения и т.д.; 2)операторская реализация системы планов, ракурсов, мизансцен, движений видеокамеры, глубины кадра, и т.д.; 3)осветительские, звукооператорские, декоративно-художественные, актерские, монтажные и иные задачи, анимация. Ролевая игра «дубляжно-тонировочный период»: а)сравнение различных вариантов переозвучивания эпизода - форсирование и микширование шумов, громкости речи, музыки, тембров, интонации и пр.; б)осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы или на иностранном языке); в) освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.).

Изобразительно-имитационные творческие задания: создание рекламных афиш (к своим заявкам или к медиатекстам профессионалов) с помощью коллажей с дорисовками; рисунки и коллажи на темы произведений медиакультуры; рисованные комиксы по мотивам популярных медиатекстов.

Ролевые игры «Редакция газеты», «Издательский центр», «Интернетный портал», «Рекламное агентство», «Теленовости», «Репортаж» и др.

II. Технология развития восприятия медиатекстов в процессе медиаобразования

Творческие задания на восстановление в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов медиатекстов в процессе коллективного обсуждения.

Литературно-имитационные творческие задания: описание основных признаков лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного медиатекста; описание лучших (худших) объективных (обстановка во время контакта и т.д.) и субъективных (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условий

восприятия медиатекста; составление рассказа от имени героя медиатекста, сохранение особенностей его характера, лексики и т. п. (идентификация, сопереживание, сотворчество); постановка персонажа медиатекста в измененную ситуацию (с переменой названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и пр.); составление рассказа от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте; подбор прозаических, поэтических, театральных, живописных, музыкальных произведений, ассоциирующиеся с тем или иным медиатекстом, обоснование своего выбора; составление монологов (письма в редакции газет и журналов, на телевидение и киностудии и т.д.) от имени представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры); раскрытие (на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры) сущности механизма «эмоционального маятника» [чередование эпизодов, вызывающих положительные (радостные) и отрицательные (шоковые) эмоции у публики]; обоснование причин успеха у аудитории самых популярных медиатекстов (книг, фильмов, компьютерных игр, телепередач и т.д.) последних лет (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций медиакультуры, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.); составление прогноза массового успеха медиатекстов по рекламным аннотациям (рекламные издания, телереклама и т.д.).

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра «установка на медиавосприятие» («учитель» и «ученики», «ведущий киноклуба» и «аудитория» и т.д.); театрализованный этюд на тему объективных и субъективных условий восприятия медиатекстов, разных уровней восприятия и т.д.

III. Технология развития умений критического анализа медиатекстов в процессе медиаобразования

-выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих закономерности произведения в целом;

-анализ логики авторского мышления: в развитии конфликтов, характеров, идей, пространственно-временного и аудиовизуального ряда, монтажа и т.д.;

-определение авторской концепции и обоснование личного отношения к той или иной позиции создателей медиатекста. В том числе - эвристический подход: истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода медиатекста; верные и неверные варианты авторской концепции и т.д.

Литературно-имитационные творческие задания: аннотации и сценарии рекламных роликов (или антиреклама); варианты улучшения художественного качества тех или иных медиатекстов.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевая игра на тему пресс-конференции с «авторами» медиатекста; ролевая игра на тему интервью с «зарубежными авторами медиатекста»; ролевая игра на тему «международной встречи медиакритиков»; «юридическая» ролевая игра, включающая «расследование» преступлений отрицательного героя медиатекста, «суд» над авторами медиатекста (гонение со стороны бюрократов, цензуры и пр.); театрализованный этюд на тему рекламной компании в масс-медиа (в прессе, на радио и ТВ, в интернетном сайте и т.д.);

Проблемные коллективные обсуждения и рецензирование медиатекстов (книг, статей, радиопередач, фильмов, телепередач, клипов, компьютерных игр, интернетных сайтов и т.д.): сопоставление и обсуждение рецензий, статей, книг, написанных профессионалами-медиакритиками; подготовка рефератов, посвященных проблемам медиакультуры; устные коллективные обсуждения медиатекстов; письменное рецензирование медиатекстов.

IV. Технология планирования и проведения медиаобразовательных уроков и других форм занятий с учащимися

Литературно-имитационные творческие задания: план-конспект урока, беседы со школьниками на материале медиакультуры; конспект вступительного слова перед коллективным просмотром медиатекста в школьной аудитории; сценарии викторин, конкурсов для школьников (на материале медиакультуры); обоснование планов курсовых и дипломных работ по проблемам медиаобразования.

Театрализованно-ситуативные творческие задания: ролевые игры «Урок», «Беседа со школьниками» на материале медиакультуры; театрализованные этюды на темы занятий медиаклубов для различных типов аудитории, утренников и вечеров на материале медиакультуры.

Краткий список литературы к учебному курсу «Технология медиаобразования в школе и вузе»
(полный список литературы см. в монографии:
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов, 2001)

Баженова Л.М. В мире экранных искусств. - Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. - 71 с.
Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.
Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.
Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. Учебное пособие для среднего школьного возраста по предмету «Основы экранной культуры». - М.: SVR-Аргус, 1994. - 96 с.
Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.
Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. Учебное пособие для среднего и старшего школьного возраста. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 64 с.
Бондаренко Е.А., Журин, А.А. Состояние медиаобразования в мире//Педагогика. – 2002. - № 3. – С. 88-98.
Вайсфельд И.В., Демин В.П., Михалкович В.И., Соболев Р.П. Встречи с Х музой: Беседы о киноискусстве. Книга для учащихся старших классов. В 2-х т. - М.: Просвещение, 1981. Т.1. - 223 с. Т.2. - 175 с.
Возчиков В.А. Введение в медиаобразование. Учебное пособие. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999. – 64 с.
Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. – 25 с.
Гура В.В. Проблема разработки педагогических целей при проектировании медиаобразовательной среды//Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. III. - Ростов, 2001. – С. 139-142.
Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика: Материалы российско-французского семинара/Под ред. А.В.Шарикова – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – 77 с.
Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе/Под ред. Л.П.Прессмана. - М.: Педагогика, 1987. - 152 с.
Дистанционное обучение/Под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
Донец (Каруна) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 47-50.
Дорф Г.Я. Внимание! Говорит школьное радио. - М.: Просвещение, 1988. - 159 с.
Егоров В.В. Телевидение и зритель. – М.: Мысль, 1977. – 194 с.
Егоров В.В. Телевидение и школа: проблемы учебного телевидения. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.
Ефимов Э.М. Школьникам о телевидении. - М.: Просвещение, 1986. - 160 с.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.
Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
Иоффе А.И. Введение в книговедение: Учебное пособие по курсу «Книговедение и история книги». - М.: МГИК, 1986.
Иоффе Е.А. Фотокружок в школе: В помощь руководителю фотокружка. - М.: Просвещение, 1973. - 144 с.
Кириллова Н.Б. Экранное искусство в системе гуманитарной подготовки специалистов. – Екатеринбург: Изд-во СИПИ, 1992. – 92 с.
Компьютерные телекоммуникации – школе/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1995. – 168 с.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. - Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. – 272 с.

Кузнецов Г.В. Методика сов.журналистики: Учебно-методическое пособие для студентов заочных отделений факультетов журналистики. - М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 1979.
Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
Мультимедиа в школе/Ред.-сост. Л.П.Прессман. - Москва-Калуга, 1994. – 198 с.
Муштаев В.П. Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. - М.: Педагогика, 1985. - 104 с.
Нечай О.Ф. Основы киноискусства. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1998.
Основы радиожурналистики. - М., 1984.
Основы телевизионной журналистики: Учебное пособие/Под ред. А.Я.Юровского. - М., 1987.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского государственного университета. – 2001. - № 1. – С. 70-73.
Пензин С.Н. Уроки кино. – М.: Изд-во ВБПК, 1986. – 66 с.
Поличко Г.А. Медиаобразование или кинообразование: как выучить продюсера?//Специалист. - 1993. - № 5.
Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
Прессман Л.П. Основы методики применения экранно-звуковых средств в школе. - М.: Просвещение, 1979.
Прессман Л.П. Школьный радиоузел. – М.: Педагогика, 1972.
Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Отв. Ред. С.М.Одинцова. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997. - 64 с.
Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
Рыжих Н.П. Интегрированные занятия по медиаобразованию на материале англоязычных экранных искусств в вузе//Гуманитарная культура специалиста/Ред. М.А.Молчанова, В.Г.Кабарухин, Е.П.Александров. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001. – С. 181-184.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.
Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. - № 6. – 2000. – С.3-6.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: МП Новая школа, 1993. - 90 с.
Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование. – 2000. - № 3. – С. 48-69.
Федоров А.В. «За» и «против»: Кино и школа. – М.: ВБПК, 1987. – 66 с.

Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книжн. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
Федоров А.В. Медиаобразование в контексте теории «диалога культур»//Школьные технологии. – 2003. - № 3. – с.212-216.
Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 3. – С. 46-47.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР. - 708 с.
Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образования. – 2003. - №№ 3-4.
Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 414 с.
Федоров А.В. Проблема эстетического воспитания студенческой молодежи на материале экранных искусств//Психолого-педагогические проблемы формирования личности в воспитательно-образовательных системах. - М.: Международная педагогическая академия, 1998. - С. 129-138.
Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. - 2001. - № 2. - С. 57-64.
Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. - 2000. - № 2. - С. 33-38.
Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
Федоров А.В. Экранные искусства и молодые зрители//Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка/ Под ред. А.В.Шарикова. - М.: ЮНПРЕСС, 1994. - С.55-57.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования// Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог, 2002. – 266 с.
Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сибирского филиала Государственного ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 45 с.
Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.
Шариков А.В. Медиаобразование// Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555-556.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика. - 1988. - № 5.

Шариков А.В. Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике//Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 104-124.
Якушина Е.В. Медиаобразование в сети Интернет//ИТО. - 2000.
Ястребцева Е.Н. Медиатека - новое структурное подразделение школы: Метод. Рекомендации. М.: Министерство образования РФ, 1993.
Ястребцева Е.Н. Организация телекоммуникационного центра в современной школе//Компьютерные телекоммуникации - школе: Пособие для учителя/Под ред. Е.С.Полат. - М.: ИСО РАО, 1995.
Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. – М: Проект Гармония, 1999. - М., 2000. – 224 с. - М.: Федерация Интернет-образования, 2001. – 240 с.
http://edu/of.ru/mediaeducation
www.medialiteracy.boom.ru
www.mediaeducation.boom.ru
http://mediareview.by.ru
http://www.auditorium.ru (поиск статей и книг по медиаобразованию в разделе "Библиотека" по ключевому слову – медиаобразование)
www.mediaeducation.ru
www.unpress.ru
www.fio.ru
www.clemi.org
www.mediastudies.com
www.medialiteracy.com
www.bfi.org.uk
www.jff.de
www.media-awareness.ca

Программа учебного курса «Организация и проведение научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования»

Пояснительная записка

«Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media - средства*) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.].

Медиаобразование 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, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык экранных искусств.

Однако развитие медиапедагогики будет малоэффективным без знания основных методов организации и проведения научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования.

Вот почему актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами методологии и методики научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования.

Объект учебного курса – процесс научного исследования в области медиакультуры и медиаобразования.

Предмет учебного курса – методология и методика научного исследования в области медиакультуры и медиаобразования.

Цель учебного курса: анализ основных принципов и подходов в области научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования.

Задачи учебного курса:

-изучение научно-исследовательского аппарата по тематике медиакультуры и медиаобразования;

-характеристика основных типов научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования;

-практический тренинг в области организации и проведения конкретных научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования;

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к изучаемому процессу организации и проведения научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования;

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию (печатной и аудиовизуальной), педагогике (в особенности по теме научно-педагогических исследований), психологии, искусствоведению, культурологии и т.д.

Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний.

Место учебного курса в учебном плане вуза: курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «Педагогика», «Психология» «Культурология», «Философия» и др.

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:
-ключевые понятия медиаобразования («медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика» и др.);
-терминологию аппарата научного исследования («тема исследования», «актуальность исследования», «объект и предмет исследования», «гипотеза исследования» и т.д.)
-ключевые этапы организации и проведения научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования;
Практическая значимость: в результате занятий студенты будут не только обладать запасом знаний по организации и проведения научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической практике.

Оценка итоговых знаний и умений студентов.
Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса.
-«отлично»: высокий уровень знаний по организации и проведению научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования, способность на практике осуществить квалифицированное исследование по этой тематике;
-«хорошо»: близкий к высокому (80%) уровень знаний по организации и проведению научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования, способность на практике осуществить квалифицированное исследование по этой тематике с небольшими технологическими погрешностями;
-«удовлетворительно»: средний уровень знаний по организации и проведению научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования, способность на практике осуществить квалифицированное исследование по этой тематике только под постоянным контролем преподавателя, отсутствие самостоятельного подхода при практическом проведении исследования;
-«неудовлетворительно»: низкий уровень знаний по организации и проведению научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования, практическая неспособность проведения научного исследования.

Тематический план учебного курса «Организация и проведение научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования»

№	Название темы:	Лекц. (час.)	Практ. (час.)
1	Цели и задачи организации и проведения научных	1	-

	исследований в области медиакультуры и медиаобразования. Терминология аппарата научного исследования		
2	Характеристика основных типов научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования	3	**-**
3	Ключевые этапы организации и проведения научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования	4	**-**
4	Практический тренинг в области организации и проведения конкретных научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования	2	10
5	**ИТОГО: 20 час.**	**10**	**10**

Итоговая форма отчетности – зачет

Описание программы учебного курса ««Организация и проведение научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования»

Тема № 1. Цели и задачи организации и проведения научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования. Терминология аппарата научного исследования

Понятие о научном исследовании. Цели и задачи организации и проведения научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования. Методологические принципы исследования (принцип целостного изучения явлений, комплексного использования методов исследования, принцип объективности, принцип изучения явлений в развитии, принцип историзма и др.). Методологические требования к исследованию. Терминология аппарата научного исследования (предмет и объект, цели и задачи, гипотеза и др.).

Тема №2. Характеристика основных типов научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования

Социологические, педагогические, исторические, искусствоведческие, культурологические, психологические научные исследования в области медиакультуры и медиаобразования. Особенности организации и проведения данных типов научных исследований. Роль научных фондов и грантовых конкурсов в организации современных исследований.

Тема № 3. Ключевые этапы организации и проведения научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования

Структура и организация исследования (определение предмета и объекта исследования, целей, задач, исходных концепций, выдвижение научной гипотезы, определение этапов и методов исследования, проведение самого исследования, обобщение его результатов, подготовка отчета и т.д.). Методы исследования (наблюдение, анкетирование, изучение и анализ продуктов творческой деятельности, контент-анализ, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты и др.).

Тема № 4. Практический тренинг в области организации и проведения конкретных научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования

Составление заявок на научные исследования в области медиакультуры и медиаобразования на конкретные социологические, педагогические, исторические, искусствоведческие, культурологические, психологические темы (к примеру, «Контент-анализ передач для детей на российском телевидении», «Медиапредпочтения младших школьников», «История развития отечественного медиаобразования эпохи «перестройки», «Школьная тема» в творчестве Д.Асановой», «Организация медиаобразовательного факультатива для старшеклассников» и т.д..). Коллективный анализ разработанных студентами заявок с последующим использованием их при написании курсовых или выпускных квалификационных работ.

Список литературы к учебному курсу «Организация и проведение научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования»

Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. – М., 1982.

Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Возрастная динамика телевизионных ориентаций школьников//Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей и молодежи. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 21-33.

Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Возрастная типология телевизионных ориентаций школьников// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 6-37.

Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.

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

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

Бонвинников А.Д. Организация и методика педагогических исследований. – М., 1981. – 43 с.

Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.

Введение в научное исследование по педагогике/Под ред. В.И.Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.

Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М., 1976.

Голубев Н.К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса. – М., 1988.

Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию. – Самара, 2000.

Гура В.В. Методические указания по написанию и оформлению квалификационной (дипломной) работы по педагогическим и психологическим дисциплинам. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педагог. ин-та, 2002. – 28 с.

Гура В.В. Методические указания по написанию и оформлению реферата и курсовой работы по педагогическим и психологическим дисциплинам. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педагог. ин-та, 2002. – 23 с.

Гура В.В. Проблема разработки педагогических целей при проектировании медиаобразовательной среды//Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. III. - Ростов, 2001. – С. 139-142.

Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика: Материалы российско-французского семинара/Под ред. А.В.Шарикова – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – 77 с.

Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе/Под ред. Л.П.Прессмана. - М.: Педагогика, 1987. - 152 с.

Дистанционное обучение/Под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
Донец (Каруна) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 47-50.
Дорф Г.Я. Внимание! Говорит школьное радио. - М.: Просвещение, 1988. - 159 с.
Егоров В.В. Телевидение и зритель. – М.: Мысль, 1977. – 194 с.
Егоров В.В. Телевидение и школа: проблемы учебного телевидения. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.
Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.
Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. – Тюмень, 1995. – 165 с.
Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М., 1980.
Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
Загузов Н.И. Технология подготовки и защиты кандидатской диссертации. – М., 1993. – 114 с.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.
Ингекамп К. Педагогическая диагностика. – М., 1991.
Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
Кириллова Н.Б. Экранное искусство в системе гуманитарной подготовки специалистов. – Екатеринбург: Изд-во СИПИ, 1992. – 92 с.
Компьютерные телекоммуникации – школе/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1995. – 168 с.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. - Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. – 272 с.
Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. - Минск, 1996.
Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара: Изд-во Самар. Гос. пед ин-та, 1994. – 165 с.
Краевский В.В. Основные характеристики и логика педагогического исследования. Волгоград: Перемена, 1994.
Кузьмина Л.В. Психологическое исследование. – СПб., 1994.
Кэмпбэлл Д.Т. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – СПб., 1996.
Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
Маслак А.А. Основы планирования и анализа сравнительного эксперимента в педагогике и психологии. – Курск, 1998.
Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
Методология и методы социальной психологии. – М., 1977.
Методы психологических исследований/Под ред. В.И.Журавлева. – М., 1972.
Методы системного педагогического исследования/Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л., 1980.
Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. – М.: Народное образование, 2001. – 432 с.
Михайлычев Е.А. Терминология педагогической диагностики. – Ростов: Изд-во Ростов. Ин-та пов. Квалификации переподготовки работников образования, 1997. – 86 с.
Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерения в педагогике. – М., 1987.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе.– Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999.–147 с.
Мультимедиа в школе/Ред.-сост. Л.П.Прессман. - Москва-Калуга, 1994. – 198 с.

Научные работы: методика подготовки и оформления/Сост. И.Н.Кузнецов. – Минск: Амалфея, 1998.
Нечай О.Ф. Основы киноискусства. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
Новиков А.М. Как работать над диссертацией. – М.: Эгвес, 1999. – 104 с.
Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. – М.: Изд-во АПО, 1998. – 132 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1998.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского государственного университета. – 2001. - № 1. – С. 70-73.
Пензин С.Н. Уроки кино. – М.: Изд-во ВБПК, 1986. – 66 с.
Поличко Г.А. Медиаобразование или кинообразование: как выучить продюсера?//Специалист. - 1993. - № 5.
Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
Прессман Л.П. Основы методики применения экранно-звуковых средств в школе. - М.: Просвещение, 1979.
Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Отв. Ред. С.М.Одинцова. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997. - 64 с.
Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
Рыжих Н.П. Интегрированные занятия по медиаобразованию на материале англоязычных экранных искусств в вузе//Гуманитарная культура специалиста/Ред. М.А.Молчанова, В.Г.Кабарухин, Е.П.Александров. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001. – С. 181-184.
Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998. – 266 с.
Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб, 1996.
Скалкова Я. И. и др. Методология и методы педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
Собкин В.С. Телевидение и образование: Опыт социологических исследований 1980-90-х//Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII/Под ред. В.С.Собкина. – М., 2000.
Собкин В.С., Шариков А.В. Особенности телевизионных предпочтений учащихся с разным социометрическим статусом// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 53-61.
Собкин В.С., Шариков А.В. Психосемантический анализ функций телевизионного вещания для детей и юношества// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 38-52.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.

Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. - № 6. – 2000. – С.3-6.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: Новая школа, 1993. - 90 с.
Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование. – 2000. - № 3. – С. 48-69.
Федоров А.В. «За» и «против»: Кино и школа. – М.: ВБПК, 1987. – 66 с.
Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книжн. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
Федоров А.В. Медиаобразование в контексте теории «диалога культур»//Школьные технологии. – 2003. - № 3. – с.212-216.
Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 3. – С. 46-47.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР. - 708 с.
Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образования. – 2003. - №№ 3-4.
Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 414 с.
Федоров А.В. Проблема эстетического воспитания студенческой молодежи на материале экранных искусств//Психолого-педагогические проблемы формирования личности в воспитательно-образовательных системах. - М.: Международная педагогическая академия, 1998. - С. 129-138.
Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. - 2001. - № 2. - С. 57-64.
Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. - 2000. - № 2. - С. 33-38.
Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
Федоров А.В. Экранные искусства и молодые зрители//Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка/ Под ред. А.В.Шарикова. - М.: ЮНПРЕСС, 1994. - С.55-57.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования// Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог, 2002. – 266 с.
Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сибирского филиала Государственного ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 45 с.
Шариков А. Аудиториометрия: теоретический базис//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Июль. – С. 6-12.

Шариков А. Закономерности поведения городской телеаудитории в России//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Июнь. – С. 31-37.
Шариков А. Основные тенденции в исследованиях аудитории электронных СМИ//Прогресс технологий телерадиовещания: материалы Международного конгресса НАТ. – М.: Национальная ассоциация телерадиовещателей, 2001. – С. 115-118.
Шариков А. Основные этапы развития сферы измерения аудитории СМИ//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Май. – С. 22-27.
Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.
Шариков А.В. Медиаобразование// Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555-556.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
Шариков А.В. Об исследовании возрастной динамики значимости телевизионных функций для школьников//Средства массовой коммуникации в воспитательной системе школы. – М., 1988. – С. 46-48.
Шариков А.В. Основные количественные параметры телеаудитории//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Август. – С. 6-10.
Шариков А.В. От аудиториометрии к аудиториологии//Журналистика в 1998 году. Ч.IV. – М., 1999. – С.8-10.
Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика. - 1988. - № 5.
Шариков А.В. Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике//Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 104-124.
Шариков А.В. Ритмы городской телеаудитории М., 1997.
Шариков А.В. Телевизионная аудитория и основные методологические проблемы ее измерения//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Апрель. – С. 18-25.
Шариков А.В. Темпоральные закономерности городской телевизионной аудитории России (опыт мониторинговых исследований 1994-1996 гг.)//Телерекламный бизнес (информационно-аналитическое обеспечение)/Сост. и ред. В.П.Коломиец. – М.: Международный институт рекламы, 2001. – С. 109-143.
Шариков А.В. Что смотрят школьники?//Магистр. – 1992. - №3. - С.24-30.
Шариков А.В. Что читают школьники?//Магистр. – 1992. - №2. - С. 24-30.
Шариков А.В., Баранова Э.А. О связи ценностных и массово-коммуникационных ориентаций//Психологический журнал. Т.20. – 1999. - №3. – С.28-47.
Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М.: Мысль, 1973. – 213 с.
Шкондин М.В. Средства массовой информации: системные характеристики. – М., 1995.
Якушина Е.В. Медиаобразование в сети Интернет//ИТО. - 2000.
Ястребцева Е.Н. Медиатека - новое структурное подразделение школы: Метод. Рекомендации. М.: Министерство образования РФ, 1993.
Ястребцева Е.Н. Организация телекоммуникационного центра в современной школе//Компьютерные телекоммуникации - школе: Пособие для учителя/Под ред. Е.С.Полат. - М.: ИСО РАО, 1995.
Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. – М: Проект Гармония, 1999. - М., 2000. – 224 с. - М.: Федерация Интернет-образования, 2001. – 240 с.
http://edu/of.ru/mediaeducation
www.medialiteracy.boom.ru

www.mediaeducation.boom.ru
http://mediareview.by.ru
http://www.auditorium.ru (поиск статей и книг по медиаобразованию в разделе "Библиотека" по ключевому слову – медиаобразование)
www.mediaeducation.ru
www.unpress.ru
www.fio.ru
www.clemi.org
www.mediastudies.com
www.medialiteracy.com
www.bfi.org.uk
www.jff.de
www.media-awareness.ca

Программа учебного курса «Дистанционное образование и информационные технологии»

Пояснительная записка

Важность и перспективность использования информационных технологий, развития дистанционного и интернет-образования в современном мире сегодня, пожалуй, уже мало у кого вызывают какие-либо сомнения. Понятно, что развитие медиаобразования в настоящее время тесно связано с этими процессами.

Таким образом актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами информационных технологий, основ дистанционного и интернет-образования в школе и вузе как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – процесс развития информационных технологий, дистанционного и интернет-образования в школе и вузе.

Предмет учебного курса – основные принципы использования информационных технологий, дистанционного и интернет-образования в школе и вузе.

Цель учебного курса: анализ информационных технологий, дистанционного и интернет-образования с точки зрения их использования в процессе обучения студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:

-анализ основных моделей дистанционного и интернет-образования;
-изучение классификации показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для деятельности в области дистанционного и интернет-образования;
-изучение технологии организации дистанционного и интернет-образования.

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к изучаемому процессу развития информационных технологий, дистанционного и интернет-образования.

Методы: анализ научной литературы по информационным технологиям, дистанционному обучению, медиаобразованию, педагогике, сравнительный анализ дистанционному и интернет-образованию в разных странах, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний.

Место учебного курса в учебном плане вуза: курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «Педагогика», «Информатика», «Психология», «Культурология» и др.

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:

-ключевые понятия курса («информационные технологии», «дистанционное обучение», «интернет-образование», «медиаобразование», «информационная грамотность», «медиаграмотность», «медиапедагогика», «медиавосприятие», и др.);

-основные модели дистанционного и интернет-образования;

-классификации показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для деятельности в области информационных технологий, дистанционного и интернет-образования;

-характерные особенности конкретных технологий дистанционного и интернет-образования.

Практическая значимость: в результате занятий студенты будут не только обладать запасом знаний по теории дистанционного и интернет-образования, но и уметь использовать эти знания в педагогической практике.

Оценка итоговых знаний и умений студентов.

Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса.

-«отлично»: высокий уровень знаний по использованию конкретных технологий дистанционного и интернет-образования, способность к самостоятельному применению этих знаний на практике.

-«хорошо»: близкий к высокому (80%) уровень знаний по использованию конкретных технологий дистанционного и интернет-образования, способность к самостоятельному применению этих знаний на практике с небольшими погрешностями.

-«удовлетворительно»: средний уровень знаний по использованию конкретных технологий дистанционного и интернет-образования, способность к применению этих знаний на практике только под контролем преподавателя, отсутствие самостоятельного подхода;

-«неудовлетворительно»: низкий уровень знаний по использованию конкретных технологий дистанционного и интернет-образования, не способность к применению этих знаний на практике.

Тематический план учебного курса «Дистанционное образование и информационные технологии»

№	Название темы:	Лекц. (час.)	Практ. (час.)
1	Введение в курс дистанционного образования и информационных технологий	2	-
2	Основные технологические принципы организации дистанционного образования в учебных заведениях различного типа	3	4
3	Интернет-образование на современном этапе	3	4
4	Связь дистанционного и интернет-образования с медиаобразованием.	2	2
5	**ИТОГО: 20 час.**	**10**	**10**

Итоговая форма отчетности – зачет

Описание программы учебного курса «Дистанционное образование и информационные технологии»

ТЕМА № 1. Введение в курс дистанционного образования и информационных технологий

Информационные технологии в образовании. Основные принципы и направления дистанционного образования. Роль информационных технологий, дистанционного и интернет-образования в современной социокультурной ситуации. Ключевые понятия курса («информационные технологии», «дистанционное обучение», «интернет-образование», «медиаобразование», «информационная грамотность», «медиаграмотность» и др.).

ТЕМА № 2. Основные технологические принципы организации дистанционного образования в учебных заведениях различного типа

Анализ основных моделей дистанционного образования. Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для деятельности в области дистанционного образования. Базовые технологии организации дистанционного образования. Дистанционное образование в современных вузах России и за рубежом.

ТЕМА № 3. Интернет-образование на современном этапе

Анализ основных моделей интернет-образования. Дидактические возможности интернет-образования. Классификация показателей

профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для деятельности в области интернет-образования. Базовые технологии организации интернет-образования. Сетевые коммуникационные образовательные проекты. Крупнейшие российские и зарубежные образовательные интернет-порталы. Деятельность Федерации интернет-образования России.

ТЕМА № 4. Связь дистанционного и интернет-образования с медиаобразованием

Анализ медиаобразовательных проектов, основанных на использовании дистанционного и интернет-образования. Анализ дистанционных образовательных курсов различных типов. Перспективы интеграции образовательных проектов, основанных на использовании информационных технологий.

Список литературы к учебному курсу «Дистанционное образование и информационные технологии»

Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. – М., 1997.

Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. – М.: Российская академия образования, 1994.– 224 с.

Быховский А.Я. Весь мир в кармане: Юные журналы Интернет. М., 1995.

Гура В.В. Виртуальная реальность в современной медиаобразовательной среде вуза//Труды международной научно-практической конференции «Компьютерные технологии: геометрическое моделирование и виртуальная реальность». – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. радиотехнического ун-та, 1999.

Гура В.В. Дистанционное образование в контексте современной культуры// Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. II. - Ростов, 2000. – С. 85-91.

Гура В.В. Концепция медиаобразовательной среды в дистанционном образовании//Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та управления и экономики, 1999.

Гура В.В. Методология педагогического проектирования медиаобразовательной среды вуза//Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах/ Отв.ред. Ю.С.Тинников, Г.В.Яковенко. – Сочи: Изд-во Сочин. гос. ун-та туризма и курортного дела, 2000. – С. 53-55.

Гура В.В. Некоторые замечания о дидактике обучения в медиаобразовательной среде//Личностный подход в воспитании гражданина, человека культуры и нравственности. – Ростов, 2000. – С. 140-142.

Гура В.В. Педагогическое проектирование медиаобразовательной среды вуза (личностно-ориентированный подход)//Личностно-ориентированное образование: феномен, концепции, технологии. – Волгоград, 2000.

Гура В.В. Педагогическое проектирование электронных образовательных ресурсов для медиаобразовательной среды вуза//XIX региональные психолого-педагогические чтения Юга России. Ч.1. Ростов, 2000.

Гура В.В. Проблема разработки педагогических целей при проектировании медиаобразовательной среды//Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. III. - Ростов, 2001. – С. 139-142.

Гура В.В. Проект разработки факультетской обучающей гуманизированной среды на базе мультимедийных технологий//Методическая конференция вузов и факультетов связи. Геленджик, 1996.

Гура В.В. Разработка мультимедийных информационно-обучающих систем для педагогов//Философия в системе духовной культуры на рубеже XXI века. – Курск, 1997.

Гура В.В., Василовский В.В. Вузовская информационно-образовательная среда как средство развития институционального партнерства//Материалы второго международного научно-технического семинара «Практика и перспективы развития институционального партнерства». – Донецк-Таганрог, 2001. – С. 17-20.

Дистанционное обучение/Под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.

Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.

Козлов В.Г., Амиров А.Ф., Кривошеев Е.А. Школьники осваивают телекоммуникационные технологии// Внешкольник. - 1998.- N 9.- С. 22-24.

Компьютерные телекоммуникации – школе/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1995. – 168 с.

Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. – 272 с.

Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.

Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
Медиатека – новое структурное подразделение в школе//Общее среднее образование в России. Кн.1. М.: Министерство образования РФ, 1995. – 286 с.
Методические рекомендации современной городской школьной медиатеки. – М., 1992. – 76 с.
Мультимедиа в школе/Ред.-сост. Л.П.Прессман. - Москва-Калуга, 1994. – 198 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2000. - № 9. – С. 40-43.
Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции //Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1998.
Оснащение школы техническими средствами в современных условиях/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Перспектива, 2000. – 80 с.
От открытой школы – к открытому обществу: развитие сетевых образовательных инициатив/Под ред. Е.Н.Ястребцовой, Я.С.Быховского. – М., 1999.
Петрова Н.П. Виртуальная реальность. – М.: Аквариум, 1997. – 256 с.
Петрова Н.П. Новые технологии образования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1996. - № 1. – С. 154-162.
Полат Е.С. Типология телекоммуникационных проектов//Наука и школа. – 1997. - № 4.
Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий/Отв. ред. А.К.Юров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. - 98 с.
Распахнутая дверь в мир педагогических и информационных технологий/Под ред. Е.Н.Ястребцовой.– М.,1994.–44 с.
Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации//Школьные технологии. – 2002. - № 3. – С. 109-120.
Содержание и формы самостоятельной работы учащихся в условиях школьной медиатеки/Под общ. ред. Е.Н.Ястребцовой. – М., 1994.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Терин В.П. Массовая коммуникация. Исследование опыта Запада. М.: Изд-во МГИМО, 2000.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР. - 708 с.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 45 с.
Шариков А.В. Информатизация образования//Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 374-376.
Шариков А.В. Массовая коммуникация//Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 547-549.
Шариков А.В. Медиаобразование// Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555-556.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
Шариков А.В. Подростки- телекоммуникаторы: новый феномен национального телевидения России//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/Под общ. ред. А.В.Шарикова, - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1994. - С. 11-14.
Шариков А.В. Телекоммуникации в контексте медиаобразования//Телекоммуникации в образовании/Под ред. Полат Е.С. – М., 1993. – С. 76-79.
Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М., 1973.
Якушина Е.В. Дискуссия по проблемам Интернет-образования и медиаобразования//Вопросы Интернет-образования. – 2001. - №1.
Якушина Е.В. Изучаем Интернет. Создаем Web-страничку. -СПб.: Питер-пресс, 2000. -256 с.
Якушина Е.В. Интернет в аспекте медиаобразования//Проблемы перехода к 12-летней системе обучения. - М.: ИОСО РАО, 2000. - С. 134-139.
Якушина Е.В. Интернет-хроника (Дистанционное обучение, 1 часть)//ЛГО, - 2000. - № 3. - С. 98-100.
Якушина Е.В. Медиаобразование в сети Интернет//ИТО. - 2000.
Якушина Е.В. Модель обучения работе в сети - связующее звено между школой и Интернетом. //ЛГО, - 2001. - № 5. - С. 25-30.

Якушина Е.В. Необходимость моделирования обучения подростков работе в Интернет //Всероссийская научно-практическая конференция "Российская школа и Интернет".- СПб., 2001. - С. 86-87.
Якушина Е.В. Новая информационная среда и интерактивное обучение (программа обучения работе в Сети для учащихся 13-17 лет) // Лицейское и гимназическое образование. - 2000. - № 2 (15). - С. 22-25.
Якушина Е.В. Обучение подростков работе с Интернетом //Научно-практическая конференция "Интернет-технологии в современном школьном образовании". - М.: ИОСО РАО, 2001.
Якушина Е.В. Обучение подростков целенаправленному поиску информации и работе в сети Интернет//Научно-практическая конференция молодых ученых "Педагогические технологии в средней общеобразовательной школе: проблемы и перспективы". - М.: ИОСО РАО, 1999. - С. 65-69.
Якушина Е.В. Опыт обучения психологов работе с информационными ресурсами сети Интернет//I Всероссийская научно-методическая конференции "Развивающаяся психология - основа гуманизации образования". - М.: МГУ, 1998. - С. 259-260.
Якушина Е.В. Подростки в Интернете: специфика информационного воздействия//Педагогика. – 2001. - № 4. –С.45-62.
Якушина Е.В. Учебная модель сети Интернет //Сб. научных трудов "Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образованию". - М.: ИОСО РАО, 2001. - С. 164-169.
Якушина Е.В. Характеристика образовательного пространства Интернет//Научно-практическая конференция молодых ученых "Проблемы перехода к 12-летней системе обучения". - М.: ИОСО РАО, 2000. - С. 139-141.
Ястребцева Е.Н. CD-ROM-технологии в школе//Недоросль. – 1996. - N2 .
Ястребцева Е.Н. Видеопроекты//Распахнутая дверь в мир педагогических и информационных технологий: Из опыта работы медиатеки гимназии. - М.: Восточный образ. округ, 1994.
Ястребцева Е.Н. Видеотоварищество - новые возможности для общения школьников//Применение новых компьютерных технологий в образовании. - Троицк, 1992.
Ястребцева Е.Н. Видеотоварищество//ИНФО, NN 2-3, 1992.
Ястребцева Е.Н. Возможные формы организации образовательной деятельности в школьной медиатеке//Распахнутая дверь в мир педагогических и информационных технологий: Из опыта работы медиатеки гимназии. - М.: Восточный образ. округ, 1994.
Ястребцева Е.Н. Год работы двадцати школ по программе межшкольных связей по Интернет//Перспективы развития общего среднего образования. - М.: ИОСО РАО, 1998. – С 154 -160.
Ястребцева Е.Н. Информационно-образовательная среда новой школы//Школьная библиотека.- 2000.- N 1.- С.43-45.
Ястребцева Е.Н. Как создать в школе медиатеку: Методическое пособие. М.: ИНФО, 1994.
Ястребцева Е.Н. Концепция развития учебно-материальной базы школьной медиатеки. - М.:НИИСОиУК, 1990.
Ястребцева Е.Н. Концепция развития школьной медиатеки//Развитие содержания общего среднего образования/ Под ред. Ю.И.Дика, Г.Ю.Семеновой. - М.:ИОСО РАО, 1997. - С.126.
Ястребцева Е.Н. Медиаобразовательный аспект деятельности медиатеки//Распахнутая дверь в мир педагогических и информационных технологий: Из опыта работы медиатеки гимназии. - М.: Восточный образ. округ, 1994.
Ястребцева Е.Н. Медиатека - как условие расширения возможностей использования СНИТ//Современные средства обучения в школе/ Под ред. Л.П.Прессмана. – М. : Изд-во ИСО РАО, 1993.
Ястребцева Е.Н. Медиатека - новое структурное подразделение школы//Общее среднее образование России: Сб. нормативных документов 1992-1993 гг. В 2-х кн. Кн. 1. - М.: Министерство образования РФ, 1994.
Ястребцева Е.Н. Медиатека - новое структурное подразделение школы: Метод. Рекомендации. М.: Министерство образования РФ, 1993.
Ястребцева Е.Н. Медиатека - что это?//Вечерняя средняя школа. - 1996. - N 1.
Ястребцева Е.Н. Медиатека в контексте развития информационной образовательной инфраструктуры России//Мультимедиа в образовании. – 1998. - N1.
Ястребцева Е.Н. Обучение и доступ к Интернет//ИТО-99'. – М., 1999.
Ястребцева Е.Н. Организация телекоммуникационного центра в современной школе//Компьютерные телекоммуникации - школе: Пособие для учителя/Под ред. Е.С.Полат. - М.: ИСО РАО, 1995.
Ястребцева Е.Н. Программа межшкольных связей по Интернет. Состояние и перспективы//От открытой школы к открытому обществу (Развитие сетевых образовательных проектов). - М., 1998.
Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.
Ястребцева Е.Н. Ребенок и средства массовой коммуникации в отечественной школе//Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка. - М.: ЮНПРЕСС, 1994.
Ястребцева Е.Н. Российские и региональные информационные Интернет-ресурсы. Веб-сайты библиотек. Веб-сайты энциклопедий//Школьная библиотека. – 2000. - N 1. - С.45-54.
Ястребцева Е.Н. Современная городская школьная медиатека: Модель технического оснащения и возможные формы организации работы. - М.: НИИСОиУК, 1992.

Ястребцева Е.Н. Телекоммуникационный центр в школьной медиатеке//Телекоммуникации в образовании: Материалы 2-ой международной конференции/Под ред. Т.С.Назаровой и Е.С.Полат. - М.: ИСО РАО, 1995.
Ястребцева Е.Н. Учитель "плюс" медиаспециалист "равняется" успешный проект! (О совместном планировании образовательного проекта)//Распахнутая дверь в мир педагогических и информационных технологий: Из опыта работы медиатеки гимназии. - М.: Восточный образ. округ, 1994.
Ястребцева Е.Н. Центр средств информации//Экономико-математическая гимназия. - М., Восточный образ. округ, 1993.
Ястребцева Е.Н. Часть "CD-ROM-технологии в школе//Вузовские вести. – 1996. - N 12 (34).
Ястребцева Е.Н. Школьная видеотека//Видеозапись в школе/ Под ред. Л.П.Прессмана - М.: Просвещение, 1993.
Ястребцева Е.Н. Школьная медиатека - центр телекоммуникаций//Телекоммуникации в образовании/Под ред. Е.С.Полат. - М.: ИСО РАО, 1993.
Ястребцева Е.Н. Эксперимент комплексного характера по разработке и созданию натуральной модели школьной медиатеки//Педагогический эксперимент в области создания и использования средств обучения. - М.: Прометей, 1996.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Видеотоварищество - новое средство общения школьников//Средства обучения. Вып.1 - М., 1993.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. – М: Проект Гармония, 1999. - М., 2000. – 224 с. - М.: Федерация Интернет-образования, 2001. – 240 с.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Образовательный Интернет создается пользователями//Международное сотрудничество. – 2000. - N1.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Программа межшкольных связей в Сети Интернет: Проект Гармония//Компьютер в школе". - 1998. Ноябрь.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Создание самодельных средств коммуникации (газеты "Парус" и видеопрограммы "Гимназические новости")//Распахнутая дверь в мир педагогических и информационных технологий: Из опыта работы медиатеки гимназии. - М.: Восточный образ. округ, 1994.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Учителя учителей: О Программе межшкольных связей по Интернет//INTERNET. – 1998. - N 3.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Школьный Интернет//Открытое общество. – 1998. - N 5. Декабрь.
Ястребцева Е.Н., Полат Е.С. Перспективы создания и развития школьной медиатеки//Тенденции и перспективы развития средств обучения на период до 2005 г. - М.: НИИСОиУК, 1990.

8.4.Варианты проблемных вопросов для использования на занятиях медиаобразовательного цикла

Каковы компоненты развлекательного медиатекста? (к понятию «категория» (category) и др.).

В чем вы видите различие между игровыми (вымышленными) и документальными медиатекстами? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли разница между просмотром фильма в кинозале и просмотром фильма по телевидению, с помощью видеомагнитофона, DVD-плеера, компьютерного монитора: звук, условия просмотра, качество изображения, комфортность зрителя? (к понятиям «аудитория» (audience), «технология» (technology) и др.).

С какими целями создаются и распространяются медиатексты? (к понятиям «агентство» (agency), «аудитория» (audience) и др.).

Как мы получаем информацию о медиатексте? Как эта информация влияет на наше решение с ним познакомиться? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «аудитория» (audience) и др.).

Как, каким образом мы понимаем медиатекст? (к понятиям «аудитория» (audience), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Как вы думаете, что было отобрано, чтобы получился именно такой кадр? Каково соотношение между различными предметами, которые мы видим в кадре? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каково значение названия медиатекста? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «репрезентация» (representation) и др.).

На кого рассчитана реклама данного медиатекста? Какова будет его аудитория? Где можно будет познакомиться с данным медиатекстом? (к понятиям «аудитория» (audience), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Кто и зачем создал рекламу данного медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Понимаете ли вы информацию, заложенную в рекламе данного медиатекста? Что позволяет понять эту информацию? Что вы рассчитываете найти «внутри» полного медиатекста? Почему вы на это

рассчитываете? Оправдались ли Ваши ожидания после знакомства с полным медиатекстом? (к понятиям (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какие ассоциации вызывает у вас реклама конкретного медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какова роль музыки в медиатексте? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каков путь прохождения медиатекста – от авторского замысла до аудитории? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как (по каким причинам), по вашему, аудитория обычно выбирает/покупает медиатексты? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

В фильмах каких жанров и в каких ролях обычно снимается популярный актер N ? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Как вы думаете, есть ли возможность вставить в медиатекст дополнительные эпизоды? Если да, то какие именно? В какую часть медиатекста их можно было бы вставить? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как изменения в показе персонажа и ситуации помогают развитию действия медиатекста? Бывает ли так, что определенные факты о персонажах, предметах или местах действия скрываются от аудитории для нагнетания напряжения или желания раскрыть тайну или преступление? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Бывает ли так, что некоторые герои (или места действия) показаны в контрасте по отношению друг к другу? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Почему автор медиатекста N. именно так построил тот или иной эпизод? Почему определенные предметы (включая одежду персонажей, ведущих и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы

о персонажах, их образе жизни, их отношении друг к другу? Как важны для развития действия диалоги, язык персонажей? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты в медиатексте N.? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли иные способы классификации медиатекстов, кроме жанровых? Если есть, то какие? (к примеру, тематические, видовые, стилевые) (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых медиатекстов последнего времени (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.) (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как изображаются в популярных медиатекстах разных жанров и стран: семья, класс, пол, раса, жизнь в других государствах, полиция и т.д.? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Какие качества, черты характера вы хотели бы обнаружить у героя/героини? Можно ли вашего любимого героя назвать активным? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Что является активным элементом действия в медиатексте N. – мужской или женский характер? Какие поступки совершают эти персонажи? Есть ли необходимость присутствия в сюжете женского персонажа? Как вообще обычно представлены в медиатекстах разных жанров женские и мужские персонажи? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какими качествами должна, по вашему мнению, обладать звезда в аудиовизуальной сфере медиа? Что такое система «звезд»? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Что помогает вам в выборе медиатекста, который вы собираетесь прочесть/посмотреть/прослушать? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как вы думаете, с какими проблемами сталкивается автор, когда он создает медиатекст на политическую тему? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Кому симпатизирует автор медиатекста? Как он дает аудитории это понять? Почему вы сделали такой вывод? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как персонажи медиатекста выражают свои взгляды на жизнь, идеи? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каково ваше мнение о персонаже N.? Правильно ли он поступает? Могли ли бы вы поступить так же, как персонаж N. в той или иной ситуации? Что заставляет вас сочувствовать одним героям и осуждать других? Могут ли измениться ваши симпатии по ходу действия в сюжете медиатекста? Обоснуйте свою точку зрения. (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Должны ли создатели медиатекста, изображать отрицательных персонажей как воплощение Зла? Так ли уж прямолинейна сама жизнь? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Чьими глазами увидены (кем рассказаны) события в том или ином эпизоде медиатекста? Как изображены люди и предметы в том или ином эпизоде? Есть ли в медиатексте моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Говорят ли действия персонажа медиатекста (в той или иной обстановке) о его характере? Характеризует ли обстановка людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему? (к понятиям

«агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каков вклад каждого персонажа медиатекста в ваше понимание главного героя? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Может ли быть природа (пейзаж) героем медиатекста? Если да, то почему? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли сцены насилия в данном медиатексте? Если да, то какова разница между изображением насилия в других известных вам медиатекстах? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Как авторы медиатекста могут показать, что их персонаж изменился? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли в медиатексте события, которые зеркально отражают друг друга? (к понятиям категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Почему медиатекст начинается иногда с изображения событий, которые, как мы узнаем позже, происходят после основного действия? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Что является главной целью данного медиатекста? В какой степени достигнута данная цель? Какую реакцию аудитории ожидают его создатели? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как поддерживается интерес аудитории к повествованию в медиатексте? Можно ли проследить, как растет наше внимание от эпизода к эпизоду? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Мог ли данный сюжет завершиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? В чем важность реального финала

медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Дает ли данный медиатекст ответы на поставленные вопросы, или вопросы остаются без ответа? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать медиатексты? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

По каким параметрам нужно оценивать медиатексты (политические, социальные, моральные, философские, художественные и т.д.) ? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Есть ли в данном медиатексте символы, знаки? Если есть, то какие? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какова типология аудитории медиа? По каким типичным показателям медиапредпочтений можно дифференцировать аудиторию? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Литература и интернетные сайты по проблемам медиаобразования

Книги, брошюры

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

Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. – М., 1997.

Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. – М.: Российская академия образования, 1994.– 224 с.

Баженова Л.М. В мире экранных искусств. Книга для учителей начальных классов, воспитателей, родителей. - Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. - 71 с.

Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.

Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). Пособие для учителя. – М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 2004. – 55 с.

Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.

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

Бармашова Т.М. Массовая информация в лекционной и профессиональной деятельности учителя. - Л.: Знание, 1982. - 16 с.

Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. Учебное пособие для среднего школьного возраста по предмету «Основы экранной культуры». - М.: SVR-Аргус, 1994. - 96 с.

Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.

Бондаренко Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры», Омск, 2001.

Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. Учебное пособие для среднего и старшего школьного возраста. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 64 с.

Брейтман А.С. Основы киноискусства. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточного гос. ун-та путей сообщения, 1999. – 119 с.

Бурлак И.Н., Кубеев Б.В. Учебное кино в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1980. – 207 с.

Быховский А.Я. Весь мир в кармане: Юные журналы Интернет. М., 1995.

Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. - М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. - 21 с.

Вайсфельд И.В., Демин В.П., Михалкович В.И., Соболев Р.П. Встречи с X музой: Беседы о киноискусстве. Книга для учащихся старших классов. В 2-х т. - М.: Просвещение, 1981. Т.1. - 223 с. Т.2. - 175 с.

Видеозапись в школе/Под ред. Л.П.Прессмана. – М.: Российская Академия образования, 1993. – 248 с.

Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей и молодежи. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1989. - 116 с.
Возчиков В.А. Введение в медиаобразование. Учебное пособие. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999 – 64 с.
Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000 – 25 с.
Возчиков В.А. Педагогика журналистики в аспекте развития коммуникативных умений. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000 – 160 с.
Возчиков В.А., Колтаков К.Г. Образование в информационном обществе: некоторые проблемы содержания и организации. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2001 – 113 с.
Горюхина Э.Н. Киноклуб как форма научно-исследовательской работы студентов. – Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. пед. ин-та, 1980. – 27 с.
Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. - М.: Высшая школа, 1986. - 224 с.
Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика: Материалы российско-французского семинара/Под ред. А.В.Шарикова – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – 77 с.
Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе/Под ред. Л.П.Прессмана. - М.: Педагогика, 1987. - 152 с.
Дистанционное обучение/Под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
Дмитриев А.Я. Визуальный ряд учебного телевидения. М., 1991.
Дорф Г.Я. Внимание! Говорит школьное радио. - М.: Просвещение, 1988. - 159 с.
Егоров В.В. Телевидение и школа: проблемы учебного телевидения. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.
Ефимов Э.М. Школьникам о телевидении. - М.: Просвещение, 1986. - 160 с.
Жаринов Е.В. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся IV-VI классов. Таллин, 1987.
Жаринов Е.В., Смелкова З.С. Киноискусство в идейно-нравственном воспитании учащихся 4-6 классов. Ч. 1, 2. - М.: НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1986. - 144 с.
Журин А.А. Медиаобразование школьников на уроках химии. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 2004. – 184 с.
Засурский Я.Н., Вартанова Е.Л., Засурский И.И., Раскин А.В., Рихтер А.Г. Средства массовой информации постсоветской России. М., 2002.
Затучный М.С. Самодеятельное кино и видео в структуре эстетического воспитания. – М., 1997.
Захарова Е.А. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся 1-3 классов: Методические рекомендации. Ч. 1, 2. - М.: НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1984-1985.
Иванова Л.А. Формирование медиакомпьютерной образованности подростков средствами видео (на материале уроков французского языка). – Иркутск, 1999.
Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. - М.: Искусство, 1986. - 110 с.
Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
Иоффе А.И. Введение в книговедение: Учебное пособие. - М.: МГИК, 1986.
Использование средств массовой информации и наглядной пропаганды в преподавании общественных дисциплин в средней школе: Методические рекомендации /Под ред. Д.И.Полторака. - М.: НИИ средств обучения и учебной книги Академии педагогических наук, 1989. - 113 с.
История мировой журналистики/Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П., Лучинский Ю.В., Станько А.И.. – Ростов: Изд-во Международ. ин-та журналистики и филологии, 2000. То же: Ростов: Март, 2003. – 432 с.

Как рождается проект: Из опыта внедрения методических и организационно-педагогических нововведений/Под ред. Е.Н.Ястребцовой. – М., 1995.
Как создать в школе медиатеку. – М.: ИНФО, 1994.
Карпова Т.М. Школьникам о документальном кино. - М.: Просвещение, 1986. - 112 с.
Кириллова Л.М. Педагогические аспекты эффективности учебных фильмов. Л., 1984.
Кириллова Н.Б. Использование кино в учебном процессе вуза. Методические рекомендации. – Магнитогорск, 1981. – 16 с.
Кириллова Н.Б. Киноискусство в системе нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи. Методическое пособие для студентов МГМИ. - Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. горно-металлургического ин-та, 1982. – 27 с.
Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. - М.: Академический Проект, 2005. – 448 с.
Кириллова Н.Б. Роль кино в процессе обучения и воспитания учащихся системы ПТО. Методические рекомендации - М.: Высшая школа, 1989.
Кириллова Н.Б. Экранное искусство в системе гуманитарной подготовки специалистов. Учебное пособие. – Екатеринбург: СИПИ, 1992. – 92 с.
Кириллова Н.Б. Эстетическое воспитание молодежи средствами киноискусства//Эстетическое воспитание в техническом вузе. – М.: Высшая школа, 1991.
Компьютерные телекоммуникации – школе/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1995. – 168 с.
Корконосенко С.Г. Основы теории журналистики. СПб, 1995.
Корконосенко С.Г. Основы творческой деятельности журналиста. СПб, 2000.
Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование. – СПб.: Изд-во Михайлова, 240 с.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 280 с.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. – 272 с.
Кузнецов В.М. Учебное телевидение. – М.: Высшая школа, 1990.
Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
Левшина И.С. Подросток идет в кино. - М.: Союзинформкино, 1987. - 47 с.
Леготина Н.А. Медиаобразование школьников: Методические рекомендации к изучению спецкурса. – Курган, Курганский гос. университет, 2003. – 18 с.
Лепская Н.А. Компьютер в художественном образовании. М., 1993.
Медиаобразование, интегрированное с базовым: Опыт организации экспериментально-исследовательской работы коллектива школы 858 ЮО г. Москвы /Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. СПб, 1996.
Методические рекомендации по использованию технических средств обучения в учебно-воспитательной работе общеобразовательных школ /Под ред. С.Г.Шаповаленко и Л.П.Прессмана. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1982. - 62 с.
Методические рекомендации современной городской школьной медиатеки. – М., 1992. – 76 с.
Митина А.М., Олянич А.В., Покровская Я.А. и др. Художественный кинофильм в обучении английскому языку. – Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. тех. ун-та, 1999. – 60 с.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
Монастырский В.А. Киноклуб «Контакт»: Неокончательные итоги. - Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1995. -66 с.

Мультимедиа в школе/Ред.-сост. Л.П.Прессман. - Москва-Калуга, 1994. – 198 с.
Муштаев В.П. Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. - М.: Педагогика, 1985. - 104 с.
Научно-методические вопросы применения учебного телевидения в вузе. – М., 1985.
Нечай О.Ф. Основы киноискусства. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
Нечай О.Ф. Ракурсы. О телевизионной коммуникации и эстетике. - М.: Искусство, 1990. - 119 с.
Нечай О.Ф., Ратников Г.В. Основы киноискусства. Учебное пособие для некинематографических вузов. Минск: Выш. школа,1985. – 368 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1998.
Оснащение школы техническими средствами в современных условиях/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Перспектива, 2000. – 80 с.
Основы радиожурналистики. - М., 1984.
Основы телевизионной журналистики: Учебное пособие/Под ред. А.Я.Юровского. - М., 1987.
От открытой школы – к открытому обществу: развитие сетевых образовательных инициатив/Под ред. Е.Н.Ястребцовой, Я.С.Быховского. – М., 1999.
Очерки истории российского телевидения/Ред. кол. В.В.Егоров и др. – М.: Воскресенье, 1999. – 412 с.
Панфилов Н.Д. Школа кинолюбителя. - М.: Искусство, 1985. - 238 с.
Парсаданова Т.Н. Российское телевидение: История и современность. М.: Изд-во ВГИК, 2002. – 35 с.
Пензин С.Н. Американское кинопутешествие. – Воронеж: Изд-во Киновидеоцентр им В.М.Шукшина, 2001. – 84 с.
Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1984. – 188 с.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – 176 с.
Пензин С.Н. Основы киноискусства. Методические указания для студентов естественных и гуманитарных факультетов. В 2-х частях. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001.
Пензин С.Н. Уроки кино. – М.: Изд-во ВБПК, 1986. – 66 с.
Пензин Сталь Никанорович. Библиографическое пособие/Сост. В.М.Невежина. Ред. В.С.Листенгартен, С.В.Янц. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
Петрова Н.П. Виртуальная реальность. – М.: Аквариум, 1997. – 256 с.
Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
Прессман Л.П., Полевой В.Л. и др. Мультимедиа в школе/Ред. Л.П.Прессман. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1994.
Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Отв. Ред. С.М.Одинцова. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997. - 64 с.
Проблемы медиапсихологии/Сост. Е.Е.Пронина. – М., 2002.
Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий/Отв. ред. А.К.Юров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. - 98 с.
Проблемы современной кинопедагогики/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. - М.: Ассоциация деятелей кинообразования, ВИКИНГ (Видеокинограмотность), 1993. - 120 с.
Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.

Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
Рыбак Л.А. Наедине с фильмом. Об искусстве быть кинозрителем: Кино и школа - М.: Изд-во БПСК, 1980. - 57 с.
Самарцев О.Р. Телевидение в системе образования. М.: Изд-во ВИПК, 1995.
Самарцев О.Р. Телевидение, личность, образование: Очерки теории образовательного телевидения - Ульяновск : Ульян. Дом печати, 1998.- 224 с.
Ситникова Н.А. Дидактические проблемы использования аудиовизуальных технологий обучения. М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та, 2001. – 64 с.
Собкин В.С. Телевидение и образование: Опыт социологических исследований 1980-90-х//Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII/Под ред. В.С.Собкина. – М., 2000.
Содержание и формы самостоятельной работы учащихся в условиях школьной медиатеки/Под общ. ред. Е.Н.Ястребцовой. – М., 1994.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа /Отв. Ред. В.С.Собкин. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1989. - 176 с.
Теории, школы, концепции. Художественная коммуникация и семиотика/Ред. Ю.Б.Борев. – М., 1986.
Терин В.П. Массовая коммуникация. Исследование опыта Запада. М.: Изд-во МГИМО, 2000.
Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. Книга для старшеклассников. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.
Усов Ю.Н. и др. Основы эстетического воспитания. Пособие для учителя/ Ред. Н.А.Кушаев. – М., 1986. – С. 54-55, 69-73, 92-98, 102-106, 170-177.
Усов Ю.Н. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учеников YIII-X классов. – Таллин, 1987. – 188 с.
Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. – Таллин, 1980. – 125 с.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры (I-XI классы). - М.: Просвещение,1994.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: Новая школа, 1993. - 90 с.
Усов Ю.Н. Рекомендации по использованию киноискусства в учебно-воспитательном процессе. – М., 1983.
Усов Ю.Н., Рудалев В.М. Методика использования искусства кино в учебно-воспитательном процессе. – М., 1983.
Федоров А.В. «За» и «против»: Кино и школа. – М.: ВБПК, 1987. – 66 с.
Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книжн. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Киноискусство в структуре современного российского художественного воспитания и образования. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1999. – 68 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. – Таганрог: Кучма, 2004.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР. - 708 с.
Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео). Учеб. пособие для вузов. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. - 384 с.
Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 414 с.

Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог, 2002. – 266 с.
Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации: теория и практика. – М., 1993.
Федотова Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления. – М., 1996.
Франко Г.Ю. Использование видеозаписи телепередач в школе в 9 классе. М., 1991.
Фурин С. Юнкору. - М.: Молодая гвардия, 1988. - 80 с.
Халатов Н.В. Говорит школьный радиоузел. - М.: Молодая гвардия, 1980. - 79 с.
Халатов Н.В. Мы снимаем мультфильмы. - М.: Молодая гвардия, 1986. - 159 с.
Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура: Словарь. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, Омск. гос. ун-т, 2000. – 149 с.
Хилько Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. – Омск: Сиб.филиал Российского ин-та культурологии, 2004. – 158 с.
Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.
Хилько Н.Ф. Экранная культура: медиасистемы и технологии. – Омск: Сиб.филиал Российского ин-та культурологии, 2003. – 104 с.
Холмов М.И. Становление сов. журналистики для детей. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1983 . - 209 с.
Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 45 с.
Черепинский С.И. Учебное кино: История становления, современное состояние и тенденции. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 168 с.
Черепинский С.И., Хозяинов Г.И. Дидактические аспекты создания и применения аудиовизуальных пособий в вузах. – Воронеж, 1982.
Черкашин Е.А. Роль самодеятельного молодежного кинотеатра в воспитании учащихся средних профтехучилищ. – М.: Высшая школа, 1987. – 64 с.
Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. – М.: Школьная библиотека, 2004. – 336 с.
Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. - 66 с.
Шариков А.В., Строганова Т.В. Содержание, формы и методы медиаобразования в СССР (Аннотированный библиографический указатель). - М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. - 92 с.
Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М.: Мысль, 1973. – 213 с.
Шиян Л.К. Акмеологические основы эстетического воспитания молодежи средствами теле- и видеопрограмм: методология, методика и педагогические технологии. – М.: Изд-во Рос. Академии гос. службы, 1995. – 256 с.
Шиян Л.К. Эстетическое воспитание молодежи в клубных учреждениях средствами теле- и видеопрограмм. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 16 с.
Шкондин М.В. Средства массовой информации: системные характеристики. – М., 1995.
Ястребцева Е.Н. Как создать в школе медиатеку: Методическое пособие. М.: ИНФО, 1994.
Ястребцева Е.Н. Концепция развития учебно-материальной базы школьной медиатеки. - М.:НИИСОиУК, 1990.
Ястребцева Е.Н. Медиатека - новое структурное подразделение школы: Метод. Рекомендации. М.: Министерство образования РФ, 1993.

Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.
Ястребцева Е.Н. Современная городская школьная медиатека: Модель технического оснащения и возможные формы организации работы. - М.: НИИСОиУК, 1992.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. – М: Проект Гармония, 1999. - М., 2000. – 224 с. - М.: Федерация Интернет-образования, 2001. – 240 с.

Статьи в журналах

(указаны только русскоязычные статьи 80-х – 90-х годов XX века и начала XXI века в московских журналах. Список более ранних работ, статей в научных сборниках и в провинциальной прессе см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с. и на интернетных сайтах Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. В этих же источниках см. списки журнальных статей по медиаобразованию на иностранных языках).

Баженова Л.М. Герои книг на экране: Работа с фильмом-экранизацией: [В помощь преподавателям курса " Основы экранной культуры " в начальных классов]//Начальная школа - 1998.- N 2.- С. 17-22.
Баженова Л.М. Изучение экранных искусств в начальной школе//Начальная школа. - 2000.- N 1.- С. 21-24.
Баженова Л.М. Медиаобразование младших школьников//Искусство и образование. – 2001. - № 4. – С. 65-67.
Баженова Л.М. Обсуждение фильмов с детьми: [Метод. рекомендации к программам факультативного курса "Основы экранной культуры"]//Начальная школа - 1995.- N 3.- С. 17-22.
Баженова Л.М. Основы экранного искусства в школе//Искусство в школе. – 2002. - № 4. – С. 84-89. - № 5. – С.56-62.
Баженова Л.М. Принципы обучения школьников основам экранной грамотности//Специалист. - 1993. - № 5. С. 6-8.
Баженова Л.М. Психологические особенности восприятия фильмов и телевизионных передач младшими школьниками//Начальная школа- 1995.- N 11.- С. 8-11.
Баженова Л.М. «Фильм порожден для мыслей…»//Искусство в школе. – 2002. - № 6. – С.40-47.
Баженова Л.М. Формирование основ экранной грамотности как средство художественного воспитания//Начальная школа. – 1991. - № 8.
Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Использование телевидения во внеклассной работе//Начальная школа, 1989. - № 4. – С. 6-8.
Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Не вместо нас, а вместе с нами//Семья и школа. – 1986. - №12. – С. 42-44.
Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. О телевизионных предпочтениях школьников 80-х //Сов. педагогика, 1988. - № 6. – С. 91-96.
Баранов О.А. Фильм в работе пионерского лагеря//Киномеханик. – 1985. - № 4.
Баранов О.А. Фильм-воспитатель//Киномеханик. – 1984. - № 9. – С. 12-13.
Бондаренко Е.А. Формирование мировоззрения учащихся средствами кино//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 8-10.
Бондаренко Е.А., Журин, А.А. Состояние медиаобразования в мире//Педагогика. – 2002. - № 3. – С. 88-98.
Вайсфельд И.В. Кино в педагогическом процессе//Сов. педагогика. - 1982. - № 7. - С. 35-38.
Вайсфельд И.В. Кинопедагогика в современном мире//Специалист. - 1993. - № 2. - С. 19.

Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 3-6.
Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
Гилева Г.Г. Медиаобразование и биология: первые шаги//Биология в школе - 1998. - N 2. - С. 36-40.
Гудилина С. Информация наш друг?//Учитель. – 1999. - № 2. – С.44.
Донец (Каруна) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 47-50.
Егоров О. Опыт преподавания кино в инновационной школе//Искусство в школе. – 2001. - № 4. – С.89-91.
Зазнобина Л.С. Живая жизнь и "виртуальная реальность": [Проблемы содержания медиаобразования в контексте школьного образования]//Народное образование. - 1996. - N 9. - С. 17-21.
Зазнобина Л.С. Медиаобразование - идеи и перспективы//Педагогическая информатика. – 1994. - № 3.
Зазнобина Л.С. Медиаобразование в российской школе//Magister.- 1995.- N 1.- С. 64-70.
Зазнобина Л.С. Медиаобразование на фоне натурных зарисовок//Лицейское и гимназическое образование. - 1999. - N 5.- С. 58-64.
Зазнобина Л.С. Медиаобразование при обучении химии//Химия в школе. - 1995.- N 2.- С.3-7.
Зазнобина Л.С. Медиаобразование. Что это такое?: [Возможности медиаобразования при обучении биологии]//Биология в школе. - 1995.- N 5.- С. 21-23.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами//Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.
Зазнобина Л.С., Гаврилова Г.В., Тихомирова К.М. Фильмы, нужные школе//Народное образование. – 1983. - № 12.
Зазнобина Л.С., Прессман Л.П. Современная техника и экранно-звуковые средства обучения//Сов.педагогика. – 1987. - № 9. – С. 26-31.
Зазнобина Л.С., Прессман Л.П. Экранно-звуковые средства в школе//Сов.педагогика. – 1985. - № 2. – С. 29-33.
Каруна И.А. Британский опыт в области медиаобразования: опыт, проблемы, инновации//Искусство и образование. – 2003. - № 2. – С. 66-79.
Кириллова Н.Б. Необходимый спутник. Опыт кинообразования //Сов. экран. – 1981. - № 12. – С. 15.
Козлов В.Г., Амиров А.Ф., Кривошеев Е.А. Школьники осваивают телекоммуникационные технологии// Внешкольник. - 1998.- N 9.- С. 22-24.
Кругликова Л.С. Медиаобразование, интегрированное с базовым: Реальный опыт//Завуч. - 2000.- N 6.- С. 24-30.
Кузнецов В.М. О дальнейшем развитии учебного телевидения//Вестник высшей школы. – 1982. - № 9. – С. 29-30.
Кузнецов В.М. Пути повышения эффективности вузовского учебного телевидения//Современная высшая школа. – 1982. - № 2. – С. 137-148.
Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
Новикова А.А. Медиаобразование в США. Ч.1.//Искусство и образование. – 1999. - № 4. – С. 68-81.
Новикова А.А. Медиаобразование в США. Ч.2.//Искусство и образование. – 2000. - № 4. – С. 35-49.
Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2000. - № 9. – С. 40-43.

Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
Новоженин И.В. Дидактические материалы по медиаобразованию, интегрированному в курс экономической и социальной географии Российской Федерации//География в школе - 1997.- N 7.- С. 51-56.
Пензин С.Н. В кругу искушенных ценителей//Искусство кино. – 1986. - № 6. – С.83-93.
Пензин С.Н. Если хочешь наслаждаться искусством…//Киномеханик. – 1981. - № 4. – С.20-22.
Пензин С.Н. И эксперимент, и миллионы зрителей!//Киномеханик. – 1986. - № 5. – С.13-14.
Пензин С.Н. Искусство быть кинозрителем//Киномеханик. – 1985. - № 9. – С.10-12.
Пензин С.Н. Кино для народа или народ для кино//Киномеханик. – 1990. - № 11. – С. 27.
Пензин С.Н. Киноклуб в Воронеже //Искусство кино. – 1983. - № 11. – С.96-105.
Пензин С.Н. Киноклуб? Киноклуб… Киноклуб!//Кино и зритель. – М., 1987. – С. 14-33.
Пензин С.Н. Книги в помощь кинообразованию//Сов.педагогика. – 1983. - № 11. – С.134-136.
Пензин С.Н. Любят ли кино методисты?//Киномеханик. – 1985. - № 2. – С.8-9.
Пензин С.Н. Миллиарды кинозрителей//Культурно-просветительная работа. 1980. - № 4. – С.42-45.
Пензин С.Н. Мой друг видео//Специалист. – 1993. - № 4. – С. 19-22.
Пензин С.Н. Ни дня без кино!//Киномеханик. – 1989. - № 2. – С.47-48.
Пензин С.Н. Спасибо видео!//Киномеханик. – 1989. - № 12. – С. 3-5.
Пензин С.Н. Учитель кино: самодеятельность или профессия?//Искусство кино. – 1984. - № 6. – С.81-90.
Петрова Н.П. Новые технологии образования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1996. - № 1. – С. 154-162.
Поличко Г.А. Вначале было слово?...//Искусство кино. - 1984. - № 4. - С.42-47.
Поличко Г.А. Дети, киноязык и русская школа XXI столетия (Главы из книги «Киноязык, объясненный студенту»)//Специалист». – 1997. - №№ 6, 11. – 1998. - № 4.
Поличко Г.А. Кинопедагогика: предложения о проблеме...//Специалист. - 1993. - № 1. - С. 16-17.
Поличко Г.А. Медиаобразование или кинообразование: как выучить продюсера?//Специалист. - 1993. - № 5.
Полушкина В.В. Об интегрированном подходе к работе по кинообразованию и киновоспитанию//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 14-16.
Прессман Л.П. Какой фильм нужен вузу?//Вестник высшей школы. – 1987. - № 9. – С. 55-57.
Прессман Л.П. Кинофильм в школе//Сов.педагогика. – 1986. - № 9.
Прессман Л.П. Об особенностях учебно-педагогических фильмов//Сов.педагогика. – 1981. - № 10.
Прессман Л.П. Об экранно-звуковых средствах для предметов гуманитарного цикла//Сов.педагогика. – 1982. - № 10.
Прессман Л.П. Современная техника и экранно-звуковые средства обучения//Сов.педагогика, 1987. - № 9.
Прессман Л.П. Экранно-звуковые средства обучения в школе//Сов.педагогика. – 1985. - № 2.
Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации//Школьные технологии. – 2002. - № 3. – С. 109-120.
Соколова Н.Ю. Медиаобразование и школьный курс физики//Физика в школе. - 1999. – N 2. - С.27-30.
Соколова Н.Ю. Формирование умения школьников обращаться с информацией: [Медиаобразование на уроках физики в 10 кл.]//Физика в школе- 1999.- N 2.- С. 27-30.

Спичкин А.В. Медиаобразование и театральная культура учащихся//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 19-20.
Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. - 2000. - № 6. – С.3-6. – 2001. - № 1. – С.27-34.
Усов Ю.Н. Как смотреть фильм//Сов. экран. – 1984. - № 12.
Усов Ю.Н. Кино и идейно-эстетическое воспитание школьников//Сов. педагогика. – 1982. - № 7. – С.42-46.
Усов Ю.Н. Мастерская «Киноведение и кинопедагогика»//Специалист. – 1993. - № 5. – С.10-11.
Усов Ю.Н. Цель или средство?//Искусство кино. – 1986. - № 7. – С. 99-103.
Усов Ю.Н. Школьная реформа и кино//Киномеханик. – 1984. - № 9. – С.7-9.
Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование. – 2000. - № 3. – С. 48-69.
Федоров А.В. А проблемы все те же... //Киномеханик. - 1987. - № 7. - С. 2-4.
Федоров А.В. Видеозал или видеоклуб? //Киномеханик. - 1988. - № 10. - С. 6-7.
Федоров А.В. Кино должно воспитывать//Встреча: культурно-просветительная работа. - 2000. - № 1. - С. 20.
Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
Федоров А.В. Кинообразование вчера, сегодня и...//Киномеханик. - 1988. - № 2. - с. 18.
Федоров А.В. Кинопедагоги, а не кинодилетанты//Киномеханик. - 1990. - № 12. - С.7-8.
Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2002. - № 6. – С.53-56.
Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 3. – С. 46-47.
Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. 2003. - №3. –С.65-74. - № 4.
Федоров А.В. Молодежь и медиа: Проблемы и перспективы//Встреча: Культурно-просветительная работа. -1997. - № 11. - С.44.
Федоров А.В. Молодым везде у нас дорога//Видео-Асс Премьер. - 1995. - №25. - С. 90-91. - № 26. - С. 58. - № 27. - С. 104-105.
Федоров А.В. Насилие на экране и российская молодежь//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2001. - № 1. – С. 131- 145.
Федоров А.В. Насилие на экране//Встреча: Культурно-просветительная работа. - 2000. - № 9. - С. 16.
Федоров А.В. Не фильмом единым//Киномеханик. - 1989. - № 3. - С. 12-15.
Федоров А.В. Неужели только развлечение?//Киномеханик. - 1989. - 3 12. - С. 5-6.
Федоров А.В. О вкусах спорят//Сов. экран. - 1982. - № 19. - С. 12.
Федоров А.В. От киноурока - к киноклубу//Клуб и художественная самодеятельность. - 1982. - № 18. - С. 18.
Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию учащейся молодежи//Специалист. - 1994. - № 1. - С. 15-19.
Федоров А.В. Помогите педагогам!//Сов. экран. - 1988. - № 15. - с. 17.
Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. - 2001. - № 2. - С. 57-64.
Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. - 2000. - № 2. - С. 33-38.

Федоров А.В. Уроки кино//Искусство кино. - 1987. - № 1. - С. 125.
Федоров А.В. Школьная киноволна: приливы и отливы//Встреча: Культурно-просветительная работа. -1998. - № 1. - С.26.
Федоров А.В. Эксперимент удался//Сов. экран. - 1980. - № 11. - С.12.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
Хилько Н.Ф. Педагогика экранной культуры: парадигмы творчества//Искусство и образование. – 2003. - № 3. –С.75-81.
Челышева И.В. Из истории кружковой работы на материале киноискусства//Дополнительное образование. – 2004. - № 3. – С.62-63.
Шариков А.В. Куда выходит “окно в мир”//Магистр. – 1992. - №7. – С. 27-31.
Шариков А.В. Почему дети смотрят телевизор?//Магистр. – 1992. - №4 . - С. 20-25. - №5 – С. 41-45.
Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика, 1988. - №5. – С. 125-130.
Шариков А.В. Ребенок и его информационное окружение//Магистр. - 1992. - №1. – С. 17-20.
Шариков А.В. Телесмотрение школьников: желаемое и действительное//Магистр. – 1992. - №6. – С. 39-43.
Шариков А.В. Что смотрят школьники?//Магистр. – 1992. - №3. - С.24-30.
Шариков А.В. Что читают школьники?//Магистр. – 1992. - №2. - С. 24-30.
Шиян Л.К. Использование произведений теле- и видеоискусства в подготовке будущего учителя//Педагогика. – 2001. - № 4. – С. 66-70.
Якушина Е.В. Дискуссия по проблемам Интернет-образования и медиаобразования//Вопросы Интернет-образования. – 2001. - №1.
Якушина Е.В. Подростки в Интернете: специфика информационного воздействия//Педагогика. – 2001. - № 4. – С. 45-62.
Ястребцева Е.Н. Медиатека в контексте развития информационной образовательной инфраструктуры России//Мультимедиа в образовании. – 1998. - N1.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Школьный Интернет//Открытое общество. – 1998. - N 5. Декабрь.
Ястребцева Е.Н., Шариков А.В. Медиакультура: состояние вопроса//Вестник медиаобразования. – 1995. - № 1.

Список диссертаций российских авторов, посвященных тематике медиаобразования

Диссертации 1950-1959 годов:

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

Диссертации 1960-1969 годов:

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

Диссертации 1970-1979 годов:

Гончарова Н.В. Формирование оценочного отношения к художественным фильмам учащихся 5-6 классов: Дис. … канд. пед. наук. – Иркутск, 1970.
Зволинская Н.Н. Условия эффективного применения радио и звукозаписи в преподавании литературы: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1970.
Тихомирова К.М. Условия эффективного использования диафильмов и диапозитивов в учебном процессе общеобразовательной школы (на примере предметов гуманитарного цикла): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1970.
Иванова-Цыганова В.И. Особенности учебных кинофильмов по иностранному языку как источников информации и их использования для обучения устной речи в языковом вузе: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1971.
Соколова С.В. О формировании элементов эстетического восприятия (на материале киноискусства): Дис. … канд. пед. наук. – М., 1971.
Шавцов М.В. Политехническая направленность содержания учебных кинофильмов и методы ее реализации при изучении основ наук естественного цикла: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1971.
Богатырева Ю.Н. Из истории создания печатной пионерской газеты (1922-1928): Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1972.
Омаров М.И. Дидактические основы использования учебных кинофильмов на начальном этапе обучения второму языку: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1972.
Парамонова К.К. Проблемы детского кино: Дис. ... д-ра искусств. - М., 1973.
Степанов А.А. Психологические основы применения телевидения в обучении: Дис.…канд. псих. наук. - Л., 1973.

Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Дис. … канд. пед. наук.– М., 1974.
Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. … канд. искусств. – М., 1974.
Полевой В.Л. Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1975.
Ксенофонтов В.В. Телевидение как фактор ком. воспитания школьников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1976.
Лабковская Г.С. Формирование нравственного идеала у старшеклассников средствами киноискусства: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1976.
Фейгинов С.Р. Педагогические основы взаимодействия телевидения и школы в ком. воспитании подростков: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1977.
Горюнова Н.Л. Учебный фильм: функция, содержание и форма: Дис. … канд. искусств. – М., 1978.
Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1978.
Медведев Н.И. Использование технических (экранных) средств в учебном процессе в школах для глухих: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1978.
Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Дис. … канд. пед. наук. – Иркутск, 1979.
Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1979.
Троицкая Л.Д. Эстетическое воспитание старшеклассников в условиях сельской школы (на материале комплексного использования литературы и телевидения): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1979.

Диссертации 1980-1989 годов:

Иорданова Л.В. Методические приемы использования учебных фильмов на уроках химии: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1980.
Полторак Л.Д. Изучение литературного произведения с учетом киноопыта старшеклассников: Дис. … канд. пед. наук. – Л.,1980.
Бармашова Т.М. Педагогическая интерпретация массовой информации как условие совершенствования профессиональной деятельности молодого учителя: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1981.
Огородников Ю.А. Природа и функции эстетического в учебном кинофильме: Дис. … канд. искусств. – М., 1981.
Одинцова С.М. Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1981.
Прессман Л.П. Педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств в средней образовательной школе: Дис. … д-ра. пед. наук. - М., 1981.
Привалова Н.К. Исследование влияния композиционных особенностей учебного фильма на его педагогическую эффективность (на примере фильмов по гуманитарным предметам для 5-х - 10-х классов общеобразовательной школы): Дис. ... канд. искусств. - М., 1981.
Усова Г.А. Радиовещание и телевидение как факторы формирования ценностных ориентаций подростков: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1981.
Андреева И.В. Кинематографическое решение как средство повышения педагогической эффективности учебного фильма: Дис. ... канд. искусств. - М., 1982.
Булавко В.И. Экранные средства обучения на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1982.
Кузнецов В.М. Дидактические основы вузовского учебного телевидения: Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1982.

Лабунская Н.А. Экранные средства в системе проблемного изучения: Дис. … канд. пед. наук. – Л., 1982.
Сереженкова Л.Н. Обучение речевому общению студентов-иностранцев на основе художественных фильмов (на продвинутом этапе обучения): Дис. … канд. пед. наук. – М., 1982.
Тумалева Е.А. Научно-популярные фильмы и телепередачи как средство комплексного решения задач обучения физике: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1982.
Шеин С.А. Психологические особенности отношения старшеклассников к персонажам кинопроизведений: Дис. … канд. псих. наук. – М., 1982.
Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: Дис.…канд. пед. наук. – М., 1983.
Кириллова Н.Б. Социально-эстетическая эффективность киноискусства как фактора ком. воспитания молодежи: Дис. … канд. искусств. – М., 1983.
Шакеева Ч.А. Социально-психологические аспекты влияния современного кино на ценностные ориентации молодежи: Дис. … канд. псих. наук. – Л., 1983.
Янеляускас Э.А. Воспитание социально-художественной активности личности в процессе самодеятельного кинотворчества: Дис. … канд. пед. наук. – Л., 1983.
Власкина Г.Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1985.
Генкин П.Д. Развитие интереса к самодеятельному кино в процессе воспитательной деятельности любительской киностудии: Дис. … канд. пед. наук. – Л., 1985.
Сайдашев А.З. Активизация познавательной деятельности учащихся при проблемном обучении средствами кино и демонстрационного эксперимента: Дис. … канд. пед. наук. – Казань, 1985.
Трофимова Л.Н. Использование видеозаписи во внеклассной воспитательной работе (в условиях школьного технического центра): Дис. … канд. пед. наук. – М., 1985.
Холмов М.И. Становление сов. журналистики для детей: Дис. ... д-ра филол. наук. - Л., 1985.
Руденко И.А. Радиовещание для детей и юношества (становление, развитие, проблемы функционирования): Дис. … канд. филол. наук. - М., 1986.
Федоров А.В. Критический анализ зарубежного фильма в работе со старшеклассниками: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1986.
Гутова Н.В. Использование кино как комплексного средства воспитания младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1987.
Козлов Ф.М. Реализация воспитательного потенциала кино средствами культурно-просветительной работы с учащейся молодежью: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1987.
Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1987.
Яковлева Н.Н. Формирование эстетических оценок у подростков средствами киноискусства: Дис. … канд. пед. наук. – Минск, 1989.
Кудина И.Ю. Диафильм как средство формирования коммуникативных умений на уроках литературы в старших классах: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1989.
Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1989.
Черкашин Е.А. Научно-популярный фильм об искусстве как средство формирования художественных интересов старшеклассников: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1989.
Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников: Дис.…канд. пед. наук. – М., 1989.

Диссертации 1990-1999 годов:

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

Евтушенко Г.М. Кинообразование в школе в современных условиях как киноведческая проблема: Дис. … канд. искусств. – М., 1991.
Шиян Л.К. Эстетическое воспитание молодежи в клубных учреждениях средствами теле и видеопрограмм: Дис. … канд. пед. наук – М., 1992.
Затучный М.С. Самодеятельное кино и видео в структуре эстетического воспитания: Дис. ... канд. филос. наук. – Екатеринбург, 1993.
Федоров А.В. Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео): Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1993.
Бухаркина М.Ю. Компьютерные телекоммуникации в преподавании иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов, 1994.
Петрова Н.П. Разработка образовательной технологии "Компьютерная анимация как средство медиаобразования": Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995.
Платунова Л.К. Развитие кинематографической культуры учителя в процессе повышения его квалификации: Дис. … канд. пед. наук. – СПб., 1995.
Самарцев О.Р. Телевидение в системе образования: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1995.
Свеницкая В.А. Социально-психологические аспекты воздействия киноискусства на молодежную аудиторию: Дис. ... канд. психол. наук. - СПб., 1995.
Шиян Л.К. Акмеологические основы овладения организаторами киновидеопропаганды педагогическими технологиями эстетического воспитания молодежи средствами теле- и видеопрограмм: Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1995.
Озеров К.Г. Информационно-образовательная деятельность библиотечных медиацентров в школах США: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1996.
Брейтман А.С. Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 1997.
Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1997.
Гавриченков А.Н. Создание и использование учебной видеозаписи для повышения квалификации учителей: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1997.
Моисеева М.В. Компьютерные телекоммуникации в системе повышения квалификации учителей средних школ: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.
Сикорук Л.Л. Телефильм для детей как средство воспитания их творческих способностей: Дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 1998.
Возчиков В.А. Развитие коммуникативных умений студентов средствами журналистики. Бийск, 1999.
Донина И.А. Формирование будущего педагога к развитию информационной культуры младших школьников: Дис. … канд. пед. наук. – Новгород, 1999.
Иванова Л.А. Формирование медиакоммуникативной образованности школьников-подростков средствами видео (на материале уроков французского языка): Дис. … канд. пед. наук. – Иркутск, 1999.
Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: Дис. ... канд. пед. наук. - Калининград, 1999.
Куликова Е.А. Развитие способностей школьников средствами интерактивной технологии (компьютерные игры). Дис. ... канд. пед. наук. - СПб, 1999.
Лепская Н.А. Компьютерные технологии в развитии художественных способностей учащихся общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
Монастырский Д.В. Взаимодействие учреждений культуры и кинопроката при организации досуга молодежи: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.

Пустосмехова Л.Н. Особенности организации ролевой игры с опорой на телевизионные передачи при обучении иностранному языку на разных этапах обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
Самойлов В.А. Компьютерная графика и мультипликация как средство развития творческих способностей учащихся младшего возраста: Дис. ... канд. пед. наук. - СПб, 1999.
Хилько Н.Ф. Развитие способности к фототворчеству подростков и юношества в процессе художественной любительской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Дис. … канд. пед. наук. – Кострома, 1999.

Диссертации с 2000 года:

Гончарук А.Ю. Педагогические условия развития эстетического отношения школьника к действительности средствами зрелищных искусств: Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 2000.
Дейкина А.Ю. Развитие познавательный интересов дошкольников в процессе медиаобразования: Дис. … канд. пед. наук. – Барнаул, 2000.
Дорофеева М.Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника. Дис. ... канд. пед. наук. - СПб, 2000.
Егорова Ю.Н. Мультимедиа как средство обучения в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. - Чебоксары, 2000.
Новикова А.А. Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000): Дис. ... канд. пед. наук. - Таганрог, 2000.
Тарасов К.А. Эффект воздействия насилия в художественных фильмах на подрастающее поколение: Дис. ... канд. социол. наук. – М., 2000.
Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
Стрельников В.Н. Медиафакультет как форма внедрения компьютерных технологий в процесс подготовки библиотечно-информационных специалистов. Дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2002.
Челышева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2002.
Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Дис. … д-ра филол. наук. - СПб, 2003.
Шипнягова Е.Я. Формирование готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс школы. Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2003.
Соколова Н.Ю. Использование компонентов медиаобразования при изучении квантовой физики. Дис. ... канд. пед. наук. - М., 2004.
Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Дис. ... канд. пед. наук. – Курган. 2004.

Адреса основных российских и зарубежных интернетных сайтов, отражающих тематику медиаобразования

Addresses of Internet Sites of Associations & Organizations for Media Education

Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России
Russian Association for Film & Media Education:
http://www.edu.of.ru/mediaeducation
http://www.medialiteracy.boom.ru
http://www.mediaeducation.boom.ru
www.mediagram.ru

Всероссийский государственный институт кинематографии (ВГИК, Москва)
All-Russian Institute of Cinematography (VGIK, Moscow)
http://www.vgik-edu.ru

Высшие курсы сценаристов и режиссеров (Москва)
High Courses of Screen Writers & Directors (Moscow)
http://www.kinobraz.ru

Гуманитарный институт телевидения и радиовещания (ГИТР, Москва)
Humanities Institute of Television and Radio (Moscow)
http://www.gitr.ru

Информационная культура молодежи (Самара)
Information Culture of Youth (Samara)
http://www.uic.ssu.samara.ru/~infcult/

Институт повышения квалификации работников телевидения и радиовещания (Москва).
Institute of Qualification's Increase of TV and Radio Workers (Moscow).
http://user.cityline.ru/~rtv

Лаборатория технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования (Москва).
Media Education Laboratory of Russian Academy of Education (Moscow).
http://www.mediaeducation.ru
http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov.shtml

Мастерская индивидуальной режиссуры (МИР, Москва).
Workshop of Individual Producing (Moscow).
http://mir.theatre.ru/index.html

Медиатека «Школьного сектора»

Media Library of School Sector
http://school-sector.relarn.ru/efim/mainframe.html

Медиацентр (интернетный журнал)
Media Center (Internet Journal)
http://edu.km.ru/mcenter

Медиаревю (интернетный журнал медиакритики и медиаобразования)
Media Review (Internet Journal of Media Criticism & Media Education)
http://mediareview.by.ru

МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех»
ICOS UNESCO 'Information for All"
http://www.ifap.ru

Невский университет (Санкт-Петербург)
Neva University (St-Petersburg)
http://inernews.ru/tvuniver

Независимая школа кино и телевидения (Москва)
Independent School of Cinema & Television (Moscow)
http://edu.internews.ru

Новый гуманитарный университет Натальи Нестеровой (Москва).
University of Natalia Nesterova (Moscow)
http://www.nesterova.ru

Санкт-Петербургский государственный университет кино и телевидения
St-Petersburg State University of Cinema and Television
http://www.gucit.spb.ru

Факультет журналистики, Воронежский государственный университет (ВГУ)
Faculty of Journalism, Voronezh State University
http://www.jour.vsu.ru

Факультет журналистики, Международный университет (Москва)
Faculty of Journalism, Moscow International University
http://mum-jourfac.narod.ru

Факультет журналистики, Московский государственный университет (МГУ)
Faculty of Journalism, Moscow State University
http://www.journ.msu.ru

Факультет журналистики, Ростовский государственный университет (РГУ)
Faculty of Journalism, Rostov State University

http://www.philol.rsu.ru

Факультет журналистики, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ)
Faculty of Journalism, St-Petersburg State University
http://mass-media.spb.ru
http://ws8.jf.pu.ru

Факультет журналистики, Московский государственный институт международных отношений (МГИМО)
Faculty of Journalism, Moscow State Institute of International Relations
http://www.mzh.ru

Федерация Интернет-образования России
Federation for Internet Education (Russia)
http://www.fio.ru
http://center.fio.ru

Центр медиаобразования (Тольятти)
Media Education Center
http://mec.citytlt.ru

Человек и информационное общество (Образовательный центр)
People & Information Society: Education Section
http://www.phis.org.ru/education

Школьная медиатека (исследовательская группа, Москва)
Research Group "School Media Library" (Moscow).
http://www.ioso.ru/scmedia

ЮНПРЕСС: Агентство медиаобразовательных проектов для детей и молодежи на материале прессы (Москва).
YNPRESS Agency (Agency of Young People, Children & Press, Moscow).
http://www.ynpress.ru
http://www.glasnet.ru/~ynpress/eng/index.html

International

Childnet International:
http://www.childnet-int.org
Council of Europe / Conseil de l'Europe. Media Division / Division Media. Internet Literacy.
http://www.humanrights.coe.int/media
European Association for Audiovisuel Media Education:
http://www.datanet.be/aeema/
http://datanet.be/aeema

http://ibase330.eunet.be/aeema/aeema/htm
European Children's Television Center (E.C.T.C.):
http://www.ectc.com.gr
European Children's Film Association
http://www.ecfaweb.org
European Program in Media, Communication and Cultural Studies
http://www.mediastudieseurope.net
International Center of Films for Children and Youth (CIFEJ):
http://www.odyssee.net/~cifej
http://www.cifej.com
International Association for Media and Communication Research (IAMCR):
http://www.humfak.auc.dk/iamr
International Council for Educational Media/Conseil International des Medias Educatifs (ICEM-CIME):
http://www.icem-cime.org
International Research Forum on Children and Media (IRFCAM):
http://www.aba.gov.au/what/research/ifrcam.htm
Newspaper in Education (NIE):
http://www.fiej.org/nie
OCIC – International Catholic Organization for Cinema for Cinema and Audiovisual
http://www.ocic.org
SIGNIS: World Catholic Association for Communication
L'Association catholique mondiale por la communication
http://www.signis.net
UNDA – International Catholic Association for Media:
http://catholic.org/orgs/unda-int
http://www.unda.org
The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media:
http://www.nordicom.gu.se
World Council on Media Education (WCME):
http://www.uned.es/convoca/cmem98
http://www.ntedu.org

Australia

Australian Teachers of Media (ATOM):
http://www.cinemedia.net/
Council of Australian Media Education Organisations Inc. (CAMEO):
http://www.ash.org/au/reachers/tefa/cameo.html
Young Media Australia
http://www.youngmedia.org.au

Austria

Allianz fur Medienkompetenz
http://www.afmk.at

MEDIENPÄDAGOGIK
http://www.mediamanual.at

Belgique

Conseil de l'Education aux Medias (CEM):
http://educaumedia.comu.ucl.ac.be\com\cem.html

Brazil

CAAP (Media Education):
http://www.geocities.com/media_education_caap

Canada

Association for Media Literacy:
http://interact.uoregon.edu/MediaLit/
Barry Duncan: Barry's Bulletin from the Media Awareness Net work:
http://www.media-awareness.ca/eng/med/class/multilib/
Canadian Association for Media Education (CAME):
http://www.mediastudies.com
Canadian Association of Media Education Organizations (CAMEO):
http://interact.uoregon.edu/MediaLit/CAMEO/index.html
Center for Youth and Media Studies (CYMS):
http://www.fas.umontreal.ca/com/imagination/
Christopher Worsnop:
http://www.screen.com/net/eng/speakers/cw/worsnop.htm
Group de Recherche sur les Jenes et les Medias (GRJM):
http://www.fas.umontral.ca/com/imagination
Jesuit Communication Project (JCP):
http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/index.html
Media Awareness Network:
http://www.media-awareness.ca
http://www.reseau-media.ca
Positive Entertainment Alternative for Children Everywhere (P.E.A.C.E):
http://www.club-optimiste.qc.ca/trop/trop.html

Chili

Media Education
http://educacion.upa.cl/MPV.htm

Italy

Associazione italianna per l'educazione ai media e alla comunicazione:
http://www.medmediaeducation.it

France

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

Group de Recherche sur la Relation Enfants/Medias (GRREM):
http://www.grrem.org

Germany
GMK (Media Education):
http://www.gmk.medienpaed.de
IFAK:
http://www.hbi-stuttgart.de/ifak
JFF (Media Education):
http://www.jff.de
Kassel University/ Media Education
http://www.medienpaed-kassel.de
http://www.kinderfernsehforschung.de
Media Work:
http://195.37.181.70/nubb/english.htm

Hungary
Hungarian Moving Image and Media Education Association:
http://c3.hu/~mediaokt/angol.htm

India
Resource Center for Media Education and Research
kevalkumar@hotmail.com
Unit for Media and Communications, Tata Institute of Social Sciences, Deonar, Bombay
http://members.tripod.com/~kpjayasankar/Home.htm

New Zealand
National Association of Media Education (NAME)
http://www.pakuranga.school.nz/NAME

Norway
National Association for Media Education (LMU):
http://skolenettet.nls.no/dok/sn/fag/kunst/falleskunst/lag/medie/medie01.html

Spain
Grupo Comunicar
http://www.grupo-comunicar.com
http://www.comunicar.es.org

Sweden
Film Education
http://www.filmpedadogik.nu
Media Education
http://www.mediapedagogik.nu

Switzerland
TECFA (Educational Technology Unit)
http://tecfa.unige.ch/perso/resin/newsletter/TecfaNewsletter_oct.pdf
Media Education:
http://www.medienpaed.com
http://www.medien-schule.ch
http://www.sjw.ch
http://www.geneve.ch/dip/audiovisuel
Hart, A. & Suss, D.(Editors) Media Education in 12 European Countries a Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools; Swiss Federal Institute of Technology, 2002.
http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246

Ukraine
Institute of Media Ecology
http://www.franco.lviv.ua/mediaeco

United Kingdom
British Film Institute:
http://www.bfi.org.uk
British Film Institute & British Media Educators:
http://www.mediaed.org.uk
Center for the Study of Children, Youth and Media
(Institute of Education, University of London):
http://www.ccsoline.org.uk/mediacentre/home.html
Media Education Centre (MEC):
http://www.soton.ac.uk/~mec/
Media Education Wales:
http://www.mairtom.demon.co.uk/mediaed
Media Education:
www.ruralmedia.co.uk
Press Wise Trust
http://www.presswise.org.uk

USA
Alliance for a Media Literate America
http://www.AMLAinfo.org
Catholic Communications Campaign:
http://www.nccbuscc.org
Center for Media Education (CME):
http://epn.org/cme
http://www.cme.org
Center for Media Literacy:
http://www.medialit.org

Citizens for Media Literacy:
http://www.main.nc.us/cml
Kidsnet:
http://kidsnet.org
Media Education Foundation:
http://www.igc.org/mef/enter.html
Media Literacy Online Project:
http://interact.uoregon.edu/MediaLit/HomePage
Media Literacy:
http://www.medialiteracy.com
http://www.medialiteracy.org
www.medialiteracy.net
http://www.ci.appstate.edu/programs/edmedia/medialit
http://sirius.com/~medialit/warwick.htm
http://med.sc.edu:81/medialit
http://www.tea.state.tx.us/teks/
Media Literacy Project:
http://www.babson.edu/medialitercyproject/
Media Studies:
http://www.mediastudies.com
National Telemedia Council:
http://danenet.wicip.org/ntc
New Mexico Media Literacy Project:
http://www.nmmlp.org
Partnership for Media Education:
http://www.nmec.org

Свои замечания и вопросы по поводу содержания данного издания вы можете посылать по адресу: 1954alex@mail.ru

Федоров Александр Викторович

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И МЕДИАГРАМОТНОСТЬ

Учебное пособие для вузов

Коротко об авторе

Федоров Александр Викторович (родился 4 ноября 1954). Окончил киноведческий факультет ВГИКа (1983), аспирантуру (1986) и докторантуру (1993) Института художественного образования Российской Академии образования (Москва). Доктор педагогических наук (1993): защитил диссертацию по медиаобразованию в высшей школе. Профессор (1994). Президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России (с 2003). Главный редактор российского журнала «Медиаобразование» (с 2005). Член Союза кинематографистов России (с 1984), IRFCAM (Международного форума исследователей в области медиа, Сидней, Австралия), Международной палаты ЮНЕСКО «Дети, Молодежь и Медиа» (UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media), ФИПРЕССИ (FIPRESCI) и CIFEJ (Международного центра фильмов для детей и молодежи, Монреаль, Канада). Лауреат премии Союза кинематографистов по кинокритике и киноведению (1983) и премии Гильдии киноведов и кинокритиков России (2002). Лауреат научно-исследовательских грантов по гуманитарным наукам (по темам медиа и медиаобразования): Президентской программы «Поддержка ведущих научных школ Российской Федерации» (2003-2005), Российского гуманитарного научного фонда (1999-2000 и 2001-2003, 2004-2005), Программы Президента Российской Федерации в области культуры и искусства (2001), Министерства образования России (1997-2000), Программы «Университеты России» (2002-2003), Программы МИОН – Межрегиональные исследования в общественных науках (2004), Института «Открытое общество» - по различным направлениям исследований в области гуманитарных наук (1997-2002), американских фондов МакАртуров (The John and Catherine MacArthur Foundation 1997, 2003-2004) и Bureau of Educational and Cultural Affairs of the U.S. Department of State (2003), ECA Alumni Grant (2004), немецкого фонда DAAD (2000), Швейцарского научного фонда (2000), Фонда поддержки научных исследований Франции Maison des Sciences de l'Homme (*MSH*, Paris, France, 2002).

Работал в прессе, преподавал в школе, в Российском Новом университете (РОСНОУ). был членом редколлегии журнала «Экран» (Москва). С 1987 года заведует кафедрой социокультурного развития личности ТГПИ, читает курсы по медиаобразованию (в том числе в рамках вузовской специализации «Медиаобразование», государственный номер регистрации 03.13.30), руководит аспирантами по тематике медиаобразования.

Автор нескольких книг по проблемам российского и зарубежного киноискусства, теории, истории и методике медиаобразования. Публикуется с 1978 года (свыше 300 статей в российских и зарубежных журналах). Печатался в научных сборниках, в журналах «Alma Mater: Вестник высшей школы», «Вестник Российского гуманитарного научного фонда», «Высшее образование в России», «Искусство и образование», «Педагогика», «Человек», «США и Канада: экономика, политика, культура»,

«Мониторинг», «Специалист», «Школьные технологии», «Вестник института Кеннана в России», «Мнения», «Экран», «Искусство кино», «Киномеханик», «Видео-Асс Премьер», «Видео-Асс экспресс», «Видеомагазин», «Про кино», «Встреча», «Total DVD» (Москва), «Новини киноекрана», «Кіно-Коло» (Украина), «Кино» (Литва), «Audience» (США), «Cineaste» (США), «Film Threat» (США), «Canadian Journal of Communication» (Канада), «Cinemaction», «Panoramiques» (Франция), «Educommunication» (Бельгия), «International Research Forum on Children and Media» (Австралия), «Media i Skolen», «Tilt» (Норвегия), «MERZ: Medien + Merziehung» (Германия), и др.; в газетах "Арт-фонарь", "Культура", "Наше время", "Неделя", "Новая городская газета", "Учительская газета", "Экран и сцена", "СК-Новости", «Литературная газета», «Первое сентября» и др.

Неоднократно участвовал в работе зарубежных международных фестивалей и международных научных конференций по проблемам медиаобразования (Оберхаузен-1994, Женева-1996, 2000; Париж, ЮНЕСКО-1997, Монреаль-1997, 2003, Сан-Паулу-1998, Вена, ЮНЕСКО-1999, Салоники-1999, 2001, Торонто-2000, Лондон-2002, Балтимор, 2003 и др.). Занимался научно-исследовательской работой в области медиакультуры и медиаобразования в Центрально-Европейском (Будапешт, 1998) и Кассельском (Кассель, 2000) университетах, в Центрах медиаобразования Министерств образования Бельгии (Брюссель, 2001) и Франции (CLEMI, Париж, 2002), в Институте Кеннана (Вашингтон, 2003). Выступал с докладом на слушаниях Совета Европы по вопросам Интернет и медиаобразования (Страсбург, 2002).

Библиография (книги А.В.Федорова):

"За" и "против": Кино и школа. М.,1987.
Трудно быть молодым: Кино и школа. М.,1989.
Видеоспор: кино - видео - молодежь. Ростов, 1990.
Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств /кино, телевидение, видео/. Таганрог, 1994.
Киноискусство в структуре современного российского художественного воспитания и образования. Таганрог, 1999.
Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов, 2001.
Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог, 2002 (совм. с И.В.Челышевой).
Экологическая тема в российском игровом киноискусстве звукового периода: проблемы и тенденции. Таганрог, 2003.
Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог, 2003.
Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог, 2003.
Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог, 2004.
Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. Таганрог, 2004.
Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог, 2005. (совм. с А.А.Новиковой).
Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог, 2005.
http://edu.of.ru/mediaeducation
http://edu.of.ru/medialibrary
http://www.mediagram.ru
http://www.mediaeducation.boom.ru
http://www.medialiteracy.boom.ru
http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov.shtml